

Neuer Schulfreund,

bestimmt,

die angefangene Ausbildung des deutschen Volkes vollenden zu helfen.



Von

D. Heinrich Stephani,

königl. baierischen Kirchen-Rathe, Ehrenritter des königlichen Hausritterordens vom h. Michael und mehrerer gelehrten Gesellschaften Mitgliede.

Drittes Bändchen.

Erlangen,
in der Palm'schen Verlagsbuchhandlung.
1834.

Vorrede.

Auch die Fortbildung der Menschheit hat ihre Stufen und nach Erklimmung jeder derselben trift sehr natürlicher Weise eine Pause ein. Hieran erinnerte uns jüngst ein Freund, als er die beiden Bändchen unseres Schulfreundes gelesen und daraus den Zweck entnommen hatte, unser im Ganzen schon weit gediehenes Schulwesen, auf eine noch höhere Stufe zu erheben. In obigem Satze liegt viel Wahres. Der Mensch liebt bei jeder angestrengten Arbeit dergleichen Pausen, und sie sind ihm gewissermassen zur Sammlung seiner Kräfte nothwendig. Aber bei geistigen Arbeiten

erhohlt man sich schneller wieder und freut sich, bei der Unersättlichkeit des menschlichen Geistes, der sich ihm zeigenden neuen Eroberungen. Dem Fortschreiten der Menschenbildung möchte deßhalb weit nachtheiliger der eitle Wahn des Menschen seyn, dem er sich nach glücklich erstiegenen einigen Stufen so leicht und gerne hingibt, als sei er schon auf die höchste gelangt. Ist dieß nicht die Krankheit, an welcher der größte Theil unseres Zeitalters darnieder liegt? Man frage den Theologen, wie man in seinem Fache vorwärts gedrungen sey, und aus seiner Antwort wird man wahrnehmen, daß er durch solche Eigenliebe verblendet ist, nicht einzusehen vermag, daß wir noch immer mit dem einen Fuße in des alten Reiches heidnischen und jüdischen Aberglaubens stehen, während der andere sich im Reiche des Lichtes sonnet. Dasselbe Vorurtheil findet man bei allen Fächern, warum sollte das pädagogische allein davon ausgenommen seyn?

Aus diesem allen gehet deutlich hervor, daß es allerdings ein gewagtes Unternehmen ist, die

Steigerung des öffentlichen Schulwesens bis zu seinem höchsten Punkte zu unternehmen. Hat aber auch der größte Theil der Jugendbildner aus obiger Ursache keinen Sinn dafür, so gibt es doch der ädlen Männer unter ihnen sehr viele, welche wünschen, daß ihnen wenigstens aus der Ferne gezeigt werde, was man zu leisten habe, um die Ausbildung des deutschen Volkes für vollendet zu erklären. Dieß gibt denn Gelegenheit, diesen Erwählten noch so manches mitzutheilen, was sie als ein Saamenkorn für die bessere Menschheit sorgfältig bewahren, und wenn die Zeit eines empfänglichern Bodens kommen sollte, solches auszusäen, und sich seiner reichen Blüthen und Früchte zu erfreuen.

Unter diese Rubrik gehört im vorliegenden Bändchen vorzüglich die erste Abhandlung über die höchstnöthige Verbesserung des Religionsunterrichts. Es darf jetzt laut gesagt werden, weil es jedem Vernünftigen sogleich einleuchtet, daß es eine Erleuchtung des menschlichen Geistes gibt, wobei demselben eben so

unmöglich wird schlecht zu handeln, als dem Wasser bergauf zu laufen. In der moralischen Welt gibt es sowohl wie in der körperlichen eine Naturnothwendigkeit. Gute Menschen können nicht anders als gut handeln, wie schlechte nur schlechtes hervorbringen. Dem guten Prinzipe im Menschen darf nur das Uebergewicht über das böse Prinzip verschafft werden, was durch religiöse-sittliche Erleuchtung möglich zu machen ist. Haltet die Menschen nicht für böse von Natur, sondern sie sind es nur aus Dummheit. Jeder Schlechthandelnde ist ein dummer Mensch, und deßhalb mehr zu bedauern als zu hassen. Vater! vergib ihnen, bath daher der Göttliche. Wollt ihr die Menschen besser haben, bildet sie besser. Daß sie zur Zeit nicht besser sind, wer hat Schuld daran? —

Noch gehört dahin auch die Abhandlung IX. Wir sagen nicht zuviel, wenn wir behaupten, daß eine neue Epoche im Zustande der Menschheit beginnen werde, so bald es uns gelungen seyn

wird durch Hülfe der Schule, die Menschen zu der erleuchteten Einsicht zu bringen, künftig das Reich des Rechts und das Reich der Sittlichkeit; das Reich der Zwangs- und der freien Pflichten von einander richtig unterscheiden zu lernen und das Eigenthümliche eines Jeden wohl aufzufassen. Je besonnener der Mensch seine Bestimmung als ein rechtliches und sittliches Wesen auffassen wird, desto besonnener wird er auch in beider Hinsicht künftig handeln. Und welches Heil wird daraus für die Menschheit entspringen? —

Die andern Aufsätze haben Theils zum Zweck, die Lehrer in dem bereits errungenen Guten noch mehr aufzuklären, und zu deren eifrigen Benutzung in ihren Schulen zu ermuntern; theils auch sie mit der Geschichte des Schulwesens unserer Zeit in den nächsten Ländern bekannter zu machen.

Wundere man sich nicht, über die neuesten Anordnungen des Schul- und Studienwesens in Bayern nichts zu finden. Wir haben für Pflicht

gehalten, solche erst aufs sorgfältigste zu prüfen und zu beobachten, ehe wir unsern Bericht darüber dem größern Publikum vorlegten. Letzteres soll im nächsten Bändchen geschehen.

Möge alles, was ich in den letzten Tagen meines Lebens Ihnen noch mitzutheilen gedenke, eben so reiche Früchte tragen, als meine Mittheilungen in der frühern Zeit. Belohnend und erheiternd ist der Gedanke für mich, daß viele mir dafür mit herzlicher Liebe zugethan sind. Gott segne ferner alle ädlen Menschenbildner!

Stephani.

Inhalt.

I. Wie

I.

Wie muß künftig der Religionsunterricht in allen Schulen beschaffen seyn, wenn er den Forderungen des Staats und der Menschheit entsprechen soll?

Darüber ist die ganze Welt einverstanden, daß die religiöse Bildung der Jugend für die erste Aufgabe der Schule zu halten sey, und deßhalb auf den Religionsunterricht der vorzüglichste Fleiß von allen Jugendbildnern verwendet werden müsse. Zu wünschen dürfte es aber seyn, daß sowohl die Freunde der Menschheit als auch unsere Staatsmänner, welche in dieser Ansicht mit jenen völlig einverstanden zu seyn scheinen, recht deutlich ins Auge fassen möchten, welchen Zweck sie eigentlich bei dieser Forderung beabsichtigen, weil nur daraus hervorgehen kann, wie dieser Religionsunterricht nothwendig beschaffen seyn müsse, um jener Ansicht vollkommen zu entsprechen. Denn in welchen Schulen wurde dieser Unterricht nicht bereits allen andern Fächern vorangestellt? Und wie viele Zeit und Mühe bisher nicht fast überall auf solchen verwendet. Aber mit dem

Erfolge davon war man nicht zufrieden, und ewig bleibt es wahr, was jener göttliche Weise einstens sprach: an ihren Früchten sollt ihr erkennen, ob sie meine Lehre göttlicher Weisheit gehörig aufgefaßt haben oder nicht. Man wird zu keinem bessern Erfolge gelangen, wenn man auch die Zeit und die Mühe verdoppeln wollte, weil bei allem Unterrichte es nicht sowohl auf das Viele, sondern auf die Güte desselben ankommt. Man sollte daher die Forderung an alle Jugendbildner bloß darein setzen: betreibt künftig den Religionsunterricht auf eine bessere Weise, damit daraus bessere Früchte hervorkommen können.

Machen wir uns zuvörderst deutlich, welche bessere Früchte als die bisherigen alle verständigen Staatsmänner und Menschenfreunde von solchem Religionsunterrichte der Jugend verlangen.

Noch sind die Menschen im Ganzen einem schimpflichen, viel Unheil bringenden, selbst die sittliche Kraft lähmenden Aberglauben ergeben; noch sind sie ein jämmerliches Spielwerk sinnlicher Leidenschaften, besonders thierischer Sinnenlust, der Hab-, Macht- und Ehrsucht; noch fehlt ihnen jener Sinn, der sie mit heiliger Scheu vor aller Verletzung des Rechts und der so nothwendigen auf solches gegründeten Ordnung in der menschlichen Gesellschaft erfüllt, und jene wohlwollende Denkweise, welche sie zu wahren Freunden aller Menschen macht; noch fehlt ihnen diejenige Erleuchtung, welche sie vor jener dem einzelnen Menschen sowohl als der ganzen Staatsgesellschaft so höchst gefährlichen Unzufriedenheit mit sich

selbst und ihrer äussern Lage in der Welt bewahrt; noch fehlt ihnen jene Weisheit, welche alles äussere Besserwerden der Menschheit auf das innere Besserwerden begründet, und allein vor der thörichten Wuth sichert, jenes durch Gewaltthaten und Umwälzungen zu bewirken.

Einverstanden mit diesen negativen Forderungen des Staatsmannes spricht der aufgeklärte Menschenfreund die seinigen auf folgende positive Weise aus. Die Menschen müssen schon von frühester Jugend an Gott, seine schöne Weltordnung, sein sittliches Weltregiment, und die eigentliche Bestimmung der Menschen auf dieser Erdenwelt genau kennen lernen, in wie ferne dieß die Grundlage aller sittlichen Bildung und das rechte Mittel zur Bewahrung vor Aberglauben ist. Sie müssen im Besitze der Tugend, das heißt in Beherrschung ihrer Sinnlichkeit, in der Annahme eines streng rechtlichen Sinnes und eines gottähnlichen Wohlwollens ihre hohe Menschenwürde kennen und fühlen lernen; was nur durch Selbstkenntniß und sittliche Erleuchtung möglich zu machen ist. Es müssen ihnen endlich die Augen aufgethan werden, damit sie erkennen, daß ihr höchstes Wohl von einer zufriedenen Stimmung ihres Gemüthes abhänge, und es die höchste Thorheit sey, diese ausser sich und nicht in sich zu finden.

Will man beide Forderungen noch kürzer in Eine zusammenfassen, so wird sie dahin lauten: bildet uns durchaus weise, gute, sich selig zufrieden fühlende Bürger, welche noch immer zu den Seltenheiten unter den Menschen gehören.

Es fragt sich nun: wie muß der Religionsunterricht in unsern Schulen künftighin beschaffen seyn, wenn er mit Gewißheit so große Dinge leisten soll? Ich antworte darauf: Alles kommt hierbei nur auf zwei Umstände an, nähmlich auf die rechte Lehrart und dann auf die richtige Auswahl des Lehrstoffes.

Männer Deutschlands! die ihr sehnlichst wünscht, daß unser Volk sich hierin zu einer höhern Stufe menschlicher Bildung erhebe, und darin allen Völkern der Erde vorleuchte; ädle Männer des Staates, welche in der Zeitgeschichte die Belehrung finden, daß die Quelle aller Staatserschütterungen im Innern der Menschen liegen, und hier erst wahre Ruhe des Gemüthes durch sittliche Erleuchtung hergestellt werden müsse, wenn jene ihr Ende finden sollen; und Ihr Jugendlehrer! die ihr Bildner eines bessern Geschlechtes und durch dieses Heilande der Staaten und der Menschheit werden sollt, merkt auf die gewichtigen Worte, die euch jetzt ans Herz gelegt werden sollen, und bringt sie nach Möglichkeit in glückliche Ausführung!

Soll unser Volk auf eine erfolgsreichere Weise als bisher geschah, zu weisen, guten und zufriedenen Menschen gebildet werden, so kann dieß nur dann mit Gewißheit erwartet werden, wenn erstlich der von unsern Jugendlehrern zu ertheilende Religionsunterricht nicht mehr nach der mechanischen, sondern nach der bildenden Methode ertheilt wird. Von ganz Deutschland wird jetzt gottlob! eingesehen, daß an dem frühern kläglichen Zustande unserer Volks-

schulen und in weiterer Folge der Volksbildung hauptsächlich jene erstere Lehrart Schuld hatte, welche alle Kenntnisse und Fertigkeiten der Jugend nur durch Hülfe des Gedächtnisses beizubringen suchte, wobei denn natürlicher Weise die andern höhern Geisteskräfte unausgebildet blieben. Seitdem die bildende Methode (welche zum obersten Grundsatze des Unterrichts gemacht hat: behandle jeden Lehrgegenstand als einen Stoff, an welchem die Geisteskraft deines Schülers sich selbstthätig entwickeln soll) *) das Glück gehabt hat, durch seine Anwendung auf die ersten Unterrichtszweige des Lesens, Schreibens und Rechnens, so Großes zu bewirken, fängt man allmählig an, hinter das eigentliche Geheimniß ihrer Wichtigkeit zu kommen, welche ihr mit der Zeit auf dem geistigen Gebiete denselben verdienstlichen Rang anweisen würde, als die neuerlichen großen Erfindungen im Reiche der Natur. Es ist nunmehr die Selbstkraft der Schüler, welche durch die aus jenem neuen Prinzipe hervorgegangene Lautirmethode sich schnell und leicht der Kunst bemächtiget, alles aus der Gesichtssprache in die reinste, wohllautendste Gehörsprache zu übersetzen. Es ist die durch denselben obersten Grundsatz erzeugte genetische Schreibmethode, welche die Schüler zu gleicher Zeit und auf eine gleiche selbstthätige Weise zu der umgekehrten Fertigkeit bringt, aus der Gehörsprache alles fertig und richtig in die

*) Nach dem Rathe eines Weisen soll man wichtige Wahrheiten so lange wiederhohlen, bis sie allgemein aufgefaßt worden sind!

Gesichtssprache zu übersetzen. Es ist endlich das auf gleichem obersten Grundsatze erbaute Denkrechnen, welches die Selbstkraft der Schüler in kurzer Zeit befähiget, die Zahlenwelt sich unterthänig zu machen und in dessen Folge jede aufgegebene Zahl (dieß und keine andere Aufgabe hat die Rechenkunst!) leicht und sicher zu finden, es sei dieß durch die bindende oder die trennende oder schließende Kraft des Verstandes zu bewerkstelligen. Das Wichtigste hierbei ist keinesweges, daß die Jugend in weit kürzerer Zeit die Kunst des Lesens, Schreibens und Rechnens aufs fertigste erlernt, sondern daß sie durch diese Methode so unendlich viel an Entwickelung der Selbstthätigkeit ihrer Geisteskraft gewinnen, um nun auch in jedem andern Fache menschlicher Thätigkeit desto schnellere und leichtere Fortschritte zu machen. In oben genannten drei Lehrfächern hatte man sich vor 25 Jahren noch überall an die mechanische Methode gehalten, und die Schüler durch Hülfe des Gedächtnisses zur Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen zu bringen gesucht, und dabei, ungeachtet des großen Zeitaufwandes, nicht nur sehr Weniges geleistet, sondern auch — was der beklagenswertheste Nachtheil davon war — die Denkkraft in ihrer selbstthätigen Ausbildung so vernachlässiget, daß diese bei dieser Nichtübung nothwendig verdumpfen mußte.

Und gerade diese schlechteste, in allen guten Schulen beim Lese-, Schreib- und Rechen-Unterrichte ausgepeitschte, nur von einigen ungebildeten Lehrern noch hier und da beibehaltene mechanische oder Gedächtnißmethode, herrscht fast all-

gemein noch, nur mit wenigen und darum desto ehrenvollern Ausnahmen, in unsern Schulen beim Religionsunterrichte, folglich in einem Lehrfache, welches unter allen Fächern mit Recht die erste Stelle einnimmt. Oder ist dieß nicht die volle Wahrheit? Wollte Gott, ich könnte hierin einer Lüge überführet werden! Aber stellt euch nur als Zuhörer in der nächsten, beßten Schule ein, und ihr werdet (mit seltenen Ausnahmen, wie schon oben bemerkt) alsbald wahrnehmen, daß der Religionsunterricht nur darin besteht, den Schüler einen zu jenem mechanischen Gebrauche in Frage und Antwort abgefaßten Katechismus, und einen Schwall von Bibelsprüchen und Kirchenliedern zu Gedächtnisse zu bringen. Heißt denn das Gedächtniß üben, die Erkenntnißkraft des Menschen so bilden, daß er damit selbstthätig das Daseyn Gott, sein sich allenthalben kundmachendes Wesen, den hohen Zweck und die höchstweisen, unveränderlichen Gesetze seiner Weltregierung, die eigentliche Bestimmung des Menschen auf dieser Erdenwelt, und die ihm hierzu angewiesenen Mittel, aufs deutlichste auffaßt, und diese Kenntniß der höchsten menschlichen Weisheit sogleich zur Bildung seines Willens und Herzens anwenden lerne? Warum stehet 2. Kor. 3, 6. der Buchstabe tödtet, der Geist machet lebendig? Das heißt doch wohl; die aus Buchstaben bestehenden Wörter kann man wohl mit dem Gedächtniß auffassen, aber damit nicht auch zugleich den Sinn, das Geistige derselben. Dazu gehört Denkkraft, die der Schüler dabei selbstthätig gebrauchen lernen muß. Ihr lehrt sie, dem Gedächtnisse die Worte einprägen

„Ich glaube an Gott, dem Schöpfer Himmels und der Erde" und sie werden auch diese Worte aufs fertigste hersagen, so oft ihr sie nach diesem Auswendiggelernten fragt. Aber fragt sie, aus welchem Grunde sie dieses glauben, so werden sie euch solchen nicht angeben können, weil sie Gott, den Schöpfer, nicht durch eigene Erkenntnißkraft aufgefaßt, sondern diesen Glauben nur deßwegen angenommen haben, weil ihr ihnen solchen von Jugend auf vorgesagt habt. Macht die Probe, und thut dasselbe mit der Mahomedanischen Formel „Es ist ein einziger Gott und Mahomet sein Prophet" und ihr bewirkt dasselbe Erzeugniß. Man nennt einen solchen, nur durch Hülfe des Gedächtnisses den Menschen beigebrachten Glauben einen blinden, weil er ohne Gebrauch des zum Anschauen Gottes empfangenen Geistesauge erlangt wurde; auch einen traditionellen (überlieferten), weil er bloß von Gedächtniß zu Gedächtniß fortgepflanzet wird; und endlich einen todten, weil er an sich nicht die geringste Kraft besitzt, die Menschen wahrhaft zu erleuchten, zu veräbeln und zu beseligen. Nur wer Gott durch eigene Erkenntnißkraft aufgefaßt hat, ist seines Glaubens innerlich gewiß, findet für solchen immerwährende Nahrung, hat ebendeßwegen Gott stets lebendig vor Augen und im Herzen, und kann deßhalb unmöglich mehr in eine offenbare Sünde willigen und sich selbst auf die thörichteste Weise den größten Schaden zufügen.

Wir versichern hierbei feierlichst, daß wir bei dem bisher Gesagten bloß die Schule als Staatsanstalt, nicht aber die Kirche im Auge gehabt

haben. Die Lehrer dieser letztern mögen ferner noch nach ihrem Wohlgefallen die mechanische Unterrichtsmethode aus gutem, nicht schwer aufzufassendem Grunde für ihren kirchlichen Unterricht der Jugend beibehalten, und von den Lehrern der Schule zur Vorbereitung auf dem von ihnen zu ertheilenden kirchlichen den Katechismus, Sprüche und Lieder die Kinder auswendig lernen zu lassen. Wir könnten ihnen zwar aus Ebräer 8, 11. beweisen, daß jene im alten Testamente geltende Gedächtnißmethode im neuen nicht mehr gebraucht werden sollte, sondern die bildende, wodurch jeder Christ in Stand gesetzt wird, Gott selbst zu erkennen. Aber wir bescheiden uns, die Meister in Israel nicht darüber meistern zu wollen, und uns dadurch ihren Unwillen zuzuziehen. Nicht auf dem Kirchen-, sondern auf dem Staatsgebiethe wollen wir die bildende Methode anwenden, um von unserer Seite das Nöthige beizutragen, aus der Jugend weise, gute und zufriedene Staatsbürger (nicht Himmelsbürger) zu erziehen. Hier befürchten wir keinen Widerspruch, sondern Ermunterung, den Geist der Jugend dadurch gehörig vorzubereiten, um den reiferen Unterricht in der Kirche desto besser auffassen zu können.

Wie dieser bildende Religionsunterricht in eigenen Lehrstunden zu ertheilen sey, soll bei Fortsetzung der neuen Schulfreunde in einzelnen Aufsätzen noch näher nachgewiesen werden. Im voraus dürfen wir versichern, daß die Herren Lehrer die Anwendung der bildenden Lehrweise auf Religion eben so einfach, leicht und folgenreich finden werden, wie sie solches schon bei dem Lese-, Schreib- und Rechen-

unterrichte gefunden haben. Zur Vorbereitung darauf empfehlen wir ihnen einstweilen die unten stehenden Schriften *).

Wir kommen nun zur Lösung der zweiten, ebenso wichtigen Frage: welches sind denn die Elementar-Kenntnisse, welche zusammen jene Erleuchtung des Geistes bilden, durch welche als nothwendige, folglich unfehlbare Wirkung der ädelste Sinn des Menschen und die seligste, zufriedenste Stimmung des Gemüthes erzeugt wird?

Noch gibt es der Nikodeme viele, welche hierbei ausrufen werden: wie mag solches zugehen? Wie kann eine solche wunderbare Wiedergeburt im Inneren des Menschen hervorgebracht werden? Um es zu begreifen, mußten wir diesen Zweiflern erst das Verhältniß der menschlichen Kräfte zu einander, die Macht des Willens, und den Einfluß der klar aufgefaßten Bestimmung des Menschen auf dieser Erdenwelt auseinander setzen. Um den kürzern Weg zu wählen, berufen wir uns auf die Erfahrung, daß es

---

*) Das Christenthum in den Hauptstücken unserer Kirche. Von Dr. Tischer, Superintendenten zu Pirna. Leipzig bei Fleischer, 1831.

Winke zur Vervollkommnung des Konfirmanden-Unterrichts. Von Dr. Stephani, Kirchenrathe. Erlangen bei Palm, 1810. 1 fl. 15 kr.

Neue katechetische Anleitung zur Begründung ächter oder lebendiger Religion. Von W. Friedrich, Kantor und Lehrer der kathol. Gemeinde zu Erlangen. Ebendaselbst, 1819. 1 fl.

zu allen Zeiten einzelne wahrhaft ädle, sich selig fühlende, mit sich und der ganzen Welt zufriedene Menschen gegeben hat. Diese Erscheinung können wir weder einem blinden Zufalle, noch ihrer besser gearteten menschlichen Natur, sondern nur der Erleuchtung ihres Geistes zuschreiben. Es gibt mithin Kenntnisse, welche es dem Menschen durchaus unmöglich machen, schlecht zu denken und zu handeln, indem sie seinen Willen bestimmen, immer gut zu handeln und dadurch in sich das seligste Daseyn zu begründen. Diese Elementar-Kenntnisse nun aus der ungeheuren Masse des menschlichen Wissens auszuscheiden, ist folglich für das Heil der ganzen Menschheit von dem allerwichtigsten Belange. Es kann für alle redliche Menschenbildner nichts Anziehenderes geben: als diese Kenntnisse von so wunderbaren, segensvollen Wirkung ganz elementarisch einfach zusammengestellt zu sehen.

Was unser Inneres mit dem größten Schmerze ergreifen muß, ist die Wahrnehmung, daß dieser Mangel an sittlicher Erleuchtung nicht bloß unsere Zuchthäuser mit so vielen Sträflingen angefüllt hat, sondern daß die ganze Welt so voll von sittlichen verdorbenen Menschen ist. Wer dieß nicht glauben will, der stelle sich an die Beichtstühle, um zu hören, zu welchen abscheulich vielen Sünden sich dort die Menschen bekennen; der vernehme in unsern Kirchen die Bußgebethe unserer dort so fromm sich anstellenden Menschenbrüder, wie sie sich ohne Ausnahme, nicht wie Christus wollte, zu einer wiedergebornen Gemeinde von Heiligen, sondern zu einer Zunft von

Sündern bekennen, welche trotz ihrer dabei bezeugten Reue, immer dieselben bleiben und daher in der Folgezeit immer wieder dasselbe Bekenntniß öffentlich ablegen. Der — doch wann würde ich fertig werden, wenn ich alle die Zeugnisse des verdorbenen sittlichen Zustandes der Menschheit in unsern bürgerlichen Staatshaushaltungen aufführen wollte? Genug! Unwissenheit, Mangel an Erleuchtung, ist die Quelle alles sittlichen Elendes in der Welt. Der Wille der Menschen hat nicht die rechte Richtung, sondern eine verkehrte, fehlerhafte. Sie wissen noch immer nicht, was sie eigentlich wollen, sollen und können. Nur dunkel schwebt ihnen vor, daß es ein letztes, gar wohl erreichbares Ziel ihres gesammten Strebens, aller ihrer Wünsche und Handlungen gibt, welches der gemeine Menschenverstand mit dem Worte höchstes Wohlseyn, und unsere Philosophen mit dem Ausdrucke höchstes Gut bezeichnen. Beide aber haben bisher es nicht zu einer klaren, jedermann anschaulichen Erkenntniß bringen können, worin denn dieses bestehe. Soll dieß anders werden, so muß darauf schon bei der Elementarbildung der Jugend in unsern Schulen eine das Uebel von Grund aus heilende Rücksicht genommen werden.

Der Grund dieser merkwürdigen Erscheinung liegt wieder in dem Mangel an deutlicher Kenntniß unserer zweifachen, so verschiedenen Natur, unseres sinnlichen und geistigen Wesens, in Beziehung auf den menschlichen Willen, oder unser Vermögen, uns nach dem Verlangen entweder der des Einen oder des Andern zu Handlungen zu bestimmen. Denn

Wer sich nicht selbst recht kennen lernt,
Bleibt von der Weisheit weit entfernt.

Lerne dich selbst kennen! stand als Aufschrift an einem Tempel des alten Griechenlandes, und er muß jetzt über jeder Pforte unserer Schulen stehen, wo unsere Jugend in der wahren Weisheit des Lebens dergestalt eingeweiht werden soll, daß sie mit lebendiger Ueberzeugung erkenne, der Mensch handle nie einfältiger und unverständiger, handle nie mehr als eigener Feind seines Wohlseyns, als wenn er der Sünde und dem Laster als verächtlicher Sclave fröhnt.

Wegen dieser elementarischen Unwissenheit, in welcher man bisher die Menschen hat aufwachsen lassen, lernten sie den so hochwichtigen Unterschied noch nicht deutlich oder mit Besonnenheit auffassen, der zwischen Glücklichseyn und Seligseyn statt findet; halten ihn gewöhnlich für gleichbedeutend, und neigen sich mehr den ihnen mehr in die Augen fallenden erstern als dem letztern sehr natürlicher Weise zu. Durch eben diese Begriffsverwirrung werden sie abgehalten, sich zu der Einsicht zu erheben: daß nur das letztere, das innere Wohlseyn, ein für unsern Willen erreichbares Gut sey; das erstere aber meistens nur als freie Gabe dem Glücke zukomme, woher es auch seinen Namen erhalten hat. Da nichts in der Welt nur Zufall, sondern Alles nur Anordnung der höchsten Güte und Weisheit Gottes ist, so bestimmt diese lediglich nur, wie viel oder wie wenig jedem Menschen von diesem äusserlichen

Glücklichseyn zukommt. Zu dieser weisen Einsicht haben sich aber die Menschen noch nicht erhoben, und deßhalb mühen sie sich ab, sich davon einen immer größern Antheil zu erringen, und werden eben dadurch ein Opfer ihrer Sinnlichkeit, und des Wahnwitzes. Hieraus geht denn gewiß unwidersprechlich die Wahrheit hervor: wollen wir den Menschen dahin bilden, daß er von diesem eiteln und verderblichen Wahne erlöset werde, und sein höchstes, unzerstörbares Wohlseyn nicht ausser sich, sondern da, wo es allein zu finden ist, in sich selbst finden lerne: so müssen wir dahin arbeiten, daß er zu allererst den Unterschied zwischen glücklichseyn und seligseyn auffasse, und dadurch zur klaren Besonnenheit gebracht werde, was er denn eigentlich zum vernünftigen Endzwecke seines gesammten Thuns und Lassens machen wolle.

Was zum äussern Glück des Lebens gehört (Gesundheit, langes Leben, körperliche und staatsbürgerliche Geschicklichkeit, Reichthum, Macht, Ehre, eine glückliche häusliche und bürgerliche Lage, Mittel und Gelegenheiten zu sinnlichen Freuden ꝛc.) ist nicht nur leicht aufzufassen, sondern auch leicht darzuthun, daß dieß mehr zum Bereiche des weisen Anordners aller Dinge als der menschlichen Klugheit gehöre; daß dieß, wie alles, was zur Sinnenwelt gehört, dem Gesetze der Unbeständigkeit und des Wechsels unterworfen sey; daß der Mensch sich daher so, wie schon öfters im Laufe seines Lebens, so auch hauptsächlich am Ziele desselben schmerzlich betrogen fühle, und zu spät zu der Einsicht gelange:

Ihn sättiget kein Gut der Erden,
Kein zeitlich Glück, so groß es sey;
Um ruhig in sich selbst zu werden,
Bedarf er mehr, das ihn erfreu'.
Er fühl's, daß diese ganze Welt
Sein Wünschen nicht zufrieden stellt.

Aber nach dieser negativen Belehrung füge man nun die jetzt für den Menschen so nothwendig gewordene Belehrung bei, wie er diese höchste Befriedigung nur in der ihm völlig zu Gebot stehenden Ergreifung des in ihm befindlichen höchsten Gutes, eines seligen Daseyns finden könne. Hiemit sind wir zum Hauptsitze des sittlichen verdorbenen Zustandes der Menschheit gelangt. Die armen Menschenkinder wissen noch immer nicht, worin denn das Wesen des Seligseyns (der Seligkeit) bestehe, ob es ihnen gleich seit länger als tausend Jahren unaufhörlich als das höchste Ziel ihrer Bestrebungen vorgepredigt wird, und Christus, der Stifter des Christenthums, nur deßwegen in der Welt erschienen ist, um die Menschen selig zu machen (Matth. 18, 11.). Ehe man von den Mitteln zur Seligkeit reden will, muß man erst wissen, welcher Zustand darunter verstanden wird, oder man prediget ins Blaue hinein, wie gewöhnlich auch wirklich der Fall ist.

Wer damit bei sich selbst ins Klare zu kommen wünscht, darf nur bemerken, daß seligseyn und zufriedenseyn zwei gleichbedeutende Ausdrücke sind, davon der erste den Sitz dieses Wohlseyns (die Seele) bezeichnet, der zweite mehr die Sache selbst, den göttlichen Frieden unseres Gemüthes, das Zufriedenstellen der Seele bei ihrem Streben nach

Wohlseyn. Wer dahin gelangt ist, der hat das höchste Gut erlangt. Nur der Zufriedene ist selig zu preisen! Mag dem Menschen

Noch so viel an äussern Gütern fehlen,
Fehl' ihm nur innre Ruhe nicht!
Denn Die ist mehr, denn alles werth
Was sonst die Welt für Glück erklärt.

Gebt dem Menschen alles im höchsten Ueberflusse, was man zu einem äußeren glücklichen Daseyn rechnet, und er wird, wenn er sich in seinem Innern unzufrieden fühlt, dennoch für Euch nur ein Gegenstand des brüderlichen Mitleids seyn. Je zufriedener er aber, bei kleiner oder größer irdischer Glücksgabe, sich in seinem Innern fühlt, desto seliger preiset Ihr ihn mit Recht.

Doch auch das Wesen dieser innern Zufriedenheit muß von uns klar aufgefaßt werden, wenn wir heilende Aerzte der Menschheit seyn, ihr auf dieser Erdenwelt schon zu dieser Seligkeit verhelfen, und nicht, wie so viele zu thun pflegen, uns des mühsamen Geschäftes entheben wollen, andere klar zu machen, was uns selbst noch dunkel ist. Um Obiges hier kürzlich anzugeben, so bestehet diese Zufriedenheit der Seele nur aus zweien Bestandtheilen, aus Zufriedenheit mit der äußern Welt und unserm Zustande in derselben als Theil derselben, und dann in Zufriedenheit mit uns selbst. Hierbei gilt die (vielleicht für Manche sehr nöthige) allgemeine Bemerkung, daß dieser selige Zustand, welchen uns ein zufriedner Sinn gewährt, nicht bloß in etwas Negativen, in Befreiung von Schmerz (absentia doloris, wie die alten Weisen spra-

sprachen) oder in einem Zustande der Schmerzlosigkeit bestehe, sondern auch etwas Positives enthalte, nähmlich eine mit der höchsten Lust verbundene Wahrnehmung unseres bessern Seyns (des bene esse der Alten).

Wer mit der Welt und seinem Zustande in derselben höchstzufrieden werden will, der muß sich die so leicht zu erwerbende volle und lebendige Ueberzeugung erwerben, daß beide das vollendete Werk der höchsten Weisheit und Güte sind. Wem dieser lebendige Glauben fehlt, und beides nur für ein elendes Machwerk, für eine schlechte Anordnung hält, kann nimmer zufrieden mit seiner Aussenwelt werden. Forscht bei jedem mit der Welt Unzufriedenen nach, worin dieser krankhafte Zustand der Seele seinen Sitz habe, und stets werdet Ihr finden, daß ihm obige Ueberzeugung unserer Weisen abgeht.

Hieraus geht denn unwidersprechlich hervor, daß jeder Mensch, der selig zu werden wünscht, zu dieser Ueberzeugung geführt werden müsse. Dieß zu leisten sey künftig die vorzüglichste Aufgabe für unsere Schulen. Man halte aber diese Aufgabe ja nicht für schwer. Gehört denn wohl mehr dazu, als seine Schüler zu der uns von allen Seiten entgegenkommenden Kenntniß von der unaussprechlich großen Weisheit und Güte des allmächtigen Schöpfers und Regenten des Weltall zu leiten? zu der Kenntniß, daß diese Welt für uns offenbar zu einer Schule der Verädlung und dadurch zur Seligkeit bestimmt sey; daß alle Anordnungen und Gesetze dahin zwecken, und unter den letzteren vorzüglich das große Gesetz, daß aus guten Handlungen des Menschen für ihn

nur Gutes, sowie aus seinen Bösen nur Böses entstehen könne? Hat der Mensch dieses Alles klar aufgefaßt, so muß er diese Welt und so die Anordnung aller seiner Schicksale in derselben für das beßte und vollkommenste Werk Gottes halten; und ist dieß der Fall, wie kann er dann mit beiden unzufrieden seyn? wie auch nur den mindesten Zweifel hegen, ob ihn nicht alles zu seinem Beßten dienen muß? Und gibt dieser Glauben nicht wahren Heldenmuth unter allen Lebensstürmen? Was anders kann ihn die Beschauung der Welt, die Leitung des Menschengeschlechtes, die Schicksale der einzelnen Völker, das Treiben der einzelnen Menschen, die Lenkung seines eigenen Lebenslaufes, als eine unaufhörlich fließende Quelle seligster Lust seyn?

Bedarf es wohl noch der Bemerkung, daß aus der Lehre von Gott, und der Bestimmung der Welt und des Menschen nur dasjenige zum Unterrichte in der Schule gehöre, was diese Zufriedenheit des Menschen mit Gott und seiner Weltregierung und Weltordnung unerschütterlich fest begründet, um von dieser ersten Seite ihn zum Besitze eines wirklich hier schon seligen Daseyns zu leiten. Alle übrigen Religionslehren überlassen wie der Kirche zu ihrem weitern Gebrauche für die erwachsene Welt; uns gehen diese in der Schule nichts an.

Wir gehen nun auf das zweite und letzte Stück der Seligkeit über, die Zufriedenheit des Menschen mit sich selbst, um auch da genau aufzufassen, worin das Wesen derselben bestehe.

Sie besteht in dem Zeugnisse eines guten Gewissens oder in dem Bewußtseyn, sich nach

göttlichem Willen in sittlicher Hinsicht möglichst veredelt oder vervollkommnet zu haben. Was geht über die Seligkeit eines guten Gewissens, was über das Elend eines bösen! Zu ihrem Besitze gelangt man aber nur durch drei gleichwichtige, unzertrennliche Stücke. Das Erste ist, daß der Mensch lerne, seine Sinnlichkeit so beherrschen, daß wir ihr zu Liebe nichts thun, was gegen das göttliche Geboth ist. Die Tugend ist nichts anderes, als eben dieß von uns zu erwerbende Vermögen der Herrschaft über alle unsere sinnlichen Neigungen und Begierden. Zu den gefährlichsten Anreitzungen der Sinnlichkeit gehören: Hab-, Ehr-, Machtsucht und Sinnenlust. Hat der Mensch einsehen gelernt, daß diese ihre Nahrung aus dem thörichten Wahne ziehe, im äusserlichen oder sinnlichen Wohlseyn bestehe das höchste Gut; daß diese Begierden und Leidenschaften — die durch Nahrung immer unersättlicher werden, unsern Seelenzustand höchst elend machen; daß die Tugend nicht nur die höchste Zierde des Menschen, sondern auch die Quelle höchster Seligkeit ist: so wird es ihm schlechthin unmöglich werden, sich jenen sinnlichen Begierden als ein verächtlicher, gegen sein eigenes Wohlseyn so feindlich handelnder und deßwegen für einen wahrhaft höchst einfältig zu haltenden Sklaven derselben hinzugeben.

Das zweite Stück unserer sittlichen Bildung macht der Sinn aus, welcher uns hinsichtlich des Reiches der Gemeinschaft, in welchem wir hienieden mit allen Menschen zusammenleben, uns von Gott zur Pflicht gemacht wird. Zwei Gesetze hat

er uns darüber vorgeschrieben, wovon das eine das Gesetz der Gerechtigkeit, das Andere das Gesetz der Güte oder Wohlthätigkeit heißt, beide aber in dem Einen Gesetze enthalten sind: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst. Das erste Gesetz, welches uns die ewige Liebe noch vor dem ersten heilig zu halten befiehlt, lautet: sey gerecht gegen Jedermann, oder laß dir alle Rechte unverletzlich seyn, womit der allgemeine Menschen-Vater alle seine Menschenkinder auf gleiche Weise ausgestattet hat. Dieses Gesetz ist so wichtig für die Verädlung unseres Geschlechtes, daß Gott damit selbst den Zwang gegen alle Verweigerer desselben verbunden hat. Von dem sittlich Gebildeten ist aber dieser Fall nie zu befürchten, weil der Gerechte nie anders als nur gerecht handeln kann. Aber um dieß von ihm zu erwarten, muß er auch diese ewigen Rechtsgesetze Gottes kennen lernen, wofür bisher in keiner Schule gesorgt wurde. — Das zweite, der Willkühr der Menschen überlassene Gesetz der Güte oder Wohlthätigkeit will, daß jeder dem andern so viel zu dessen Wohlseyn beitrage, als es ihm möglich ist oder es ihm seine anderweitigen Pflichten gestatten. Mit diesem Gesetze aber ist kein Zwang verbunden, sondern von Gott der freien Willkühr des Menschen überlassen, sich durch Wohlthun so viel Seligkeit zu schaffen, als er zu besitzen wünscht. — Endlich drittens muß der Mensch auch einsehen lernen, daß er alles Gute aus reiner Liebe zum Guten und nicht aus Eigennutze thue, und das Böse aus reinem Abscheue gegen das Böse und nicht aus thierischer Furcht unterlasse, wenn seine sittliche Bildung eine

vollendete heißen soll. Gewöhnen wir ihn, wie bisher leider geschah, nun aus Klugheit zu solchem gesetzmäßigen Betragen, erwarte man kein rechtliches und gutes Betragen von ihm, als wenn jene ihn dazu antreibt; widrigenfalls aber opfert er seine elende Moral der Klugheit auf. —

Das Nähere soll in einzelnen Aufsätzen genauer nachgewiesen werden, um die Wahrheit noch besser zu erhärten:

Wenn die Menschen dumm und böse sind,
Hat nicht der Schöpfer Schuld, der sie mit Kraft begabt,
Engel oder Teufel hier zu werden.
Wer denn? Ihr, die Ihr nicht für bessere Bildung sorgt! —

Stephani.

II.

Womit muß der Unterricht in der Volksschule anfangen, und ist das Lesenlehren nach der Lautirmethode etwas Mechanisches? *)

Der erste Anfang in der Muttersprache beginnt mit Recht mit dem Lesenlernen; denn das Spre-

*) Entlehnt der meisterhaften Schrift des Professor Braubach's: "die Schule in der wichtigsten Reform ihrer innern Organisation." Beide obigen Gegenstände verdienen noch immer von vielen, die noch nicht mit ihrer Ueberzeugung darüber ins Reine gekommen sind, wohl beherziget zu werden. St.

chen ist vorausgesetzt, und die weitere Ausbildung der Organe und das weitere richtigere Sprechen, werden in und mit dem Lesen als nothwendige Zugabe erlernt, wenn das Lesen selbst nie verkehrt betrieben wird. Der formelle, in dem ersten Sprachunterrichte des Lesens liegende Character, die Natur und Bedeutung dieses ganzen Unterrichtes, der damit nothwendig verbundene günstige oder ungünstige Erfolg, sind nur dadurch in der seichtesten Oberflächlichkeit im Allgemeinen festgehalten worden, und werden zum Theile noch immer in dieser Seichtigkeit festgehalten, weil ein unseliges Vorurtheil die tiefere wahrheitliche Ansicht und Einsicht ganz überschleiert hat. Dieses Vorurtheil, das sich von Munde zu Munde fortgepflanzt hat und noch immer sich fortpflanzt, hat nicht blos in der Theorie sich auf das Papier festgesetzt, sondern übt auch den unheilvollsten Einfluß in der Praxis in einem viel weitern Umfang und nachhaltiger, als man auf den ersten Blick zu denken geneigt ist. Alle Qual und Marter der Lehrenden und Lernenden, worüber alte und neue Bücher klagen, und die auch von den Laien als nothwendig mit diesem Unterrichte verbunden erachtet werden, alle üblen Folgen für Lehrer und Schüler aus solcher Qual und Marter, sind lediglich und ganz allein in diesem von Munde zu Munde gehenden Vorurtheile begründet. Dieses unselige Vorurtheil besteht in der Meinung, daß das Lesenlehren etwas Mechanisches sey. Daß sich ein solch grobes Vorurtheil bei Laien festsetzen konnte und mußte, liegt in der Natur der Sache; denn da

die Sache mechanisch betrieben wurde oder wird, da man nur auf mechanische Weise in die Sache ist eingeführt worden, so liegt die Geneigtheit, der allgemeinen Meinung, selbst der Sachkundigen, beizustimmen, ganz nahe. Wenn aber selbst Wortführer der Sachkundigen von einem so starren Vorurtheile nicht loskommen können, so beweißt dieß die anerkannt große Macht des Vorurtheils auch hier im Allgemeinen. Sagt doch selbst der besonnene Niemeyer in seinem Systeme der Erziehung und des Unterrichts Th. 2. bei diesem Punkte: "In der Natur der Beschäftigung mit todten Buchstaben, sinnlosen Sylben und Wörtern, liegt für Lehrer und Schüler stets etwas Ermüdendes, was besonders dem phantasiereichen Kinde widersteht. Es erklärt sich hieraus, daß gerade das Lesen sehr oft mit Unlust gelehrt, und mit Unlust gelernt wird. Aber eben darum, weil das Mechanische des Lesenlernens an sich weder für Lehrende noch Lernende ein eigentliches Interesse haben kann ꝛc."

Wir müssen unsere Behauptung begründen. Die Sprache ist in ihrer natürlichen Entwicklung ein geistig organisches Produkt; in seiner Sprache ist der Mensch Schöpfer und Künstler; der Mensch ist durch seine Natur gedrungen zu dieser Kunstschöpfung. Jede Kunst, welcher Art sie auch seyn mag, gewinnt durch Uebung ihre Fertigkeit. Die Sprache in ihrer natürlichen Entwicklung ist eine nur hörbare, natürliche Erscheinung. Lesen ist nicht

eine natürliche Kunst der menschlichen Natur, sondern es ist eine rein willkührliche Kunst, es ist eine Kunst des Verstandes. Das Lesen besteht in der Kunst, das ursprünglich hörbare und durch Kunst sichtbar gemachte mit dem Auge und dem Verstande zu erfassen. Die Sprache umfaßt zwanzig und etliche von einander verschiedene Lautelemente, welche ihre Unterscheidung durch die bei jedem Lautelemente bedingten Organe gewinnen. Diese verschiedenen Lautelemente müssen zum Behufe des Lesens durch Zeichen ersetzt werden; diese Zeichen sind sichtbare Laute. Lesen ist also die Kunst: die sichtbaren Lautelemente des Wortes in ihrer Verschiedenheit zu einem Totalausdrucke zusammenfassen.

Wir fragen nun, welche Operationen der menschlichen Thätigkeit, mechanische, oder geistig verständige, sind hierbei erforderlich? Wir nehmen ein sechsjähriges Kind, und geben ihm ein einzelnes Lautelement, z. B. a, in das Bewußtseyn aufzufassen; wir geben ihm für dieses nur hörbare Element ein anderes sichtbare, und lehren ihm, daß sie beide einander entsprechen. Wir geben ihm, neben diesem einen, ein zweites hörbares und dann das demselben entsprechende sichtbare. Was für eine Thätigkeit des Menschen ist es, welche die sichtbare Bezeichnung eines hörbaren Elementes in das Bewußtseyn auffaßt und erkennt? Wir geben diesem sechsjährigen Kinde zu den zweien noch den dritten, den vierten und fünften Laut mit den entsprechenden Bezeichnungen, und lassen es dieselben in ihren hörbaren und

sichtbaren Eigenthümlichkeiten und Unterschieden auffassen und wieder erkennen; wir fahren damit fort bis es die ganze Zahl von etlichen zwanzig alle in das Bewußtseyn aufgefaßt hat und in jeder einzelnen Bezeichnung den einzelnen Laut hervorzufinden weiß. Welche Thätigkeit des Menschen ist es, durch die er in den Stand gesetzt wird, die Bezeichnungen, oder Objekte in ihren Unterscheidungen auseinander zu halten und jederzeit aus dem Bewußtseyn hervorzuholen? Wir verlangen von dem so weit gekommenen sechsjährigen Kinde, daß es verschiedene willkührlich zusammengestellte Lautbezeichnungen schnell übersetze in die ursprünglich hörbaren Lautelemente, daß es diese Uebertragung und Uebersetzung zu Einem combinirten Ausdrucke zusammenfasse, und wir können noch von dem Mechanischen des Lesenlernens reden?

Vergleichen und Unterscheiden, Uebersetzen und mit Bewußtseyn Zusammensetzen sind Thätigkeiten des Verstandes, und nicht etwas Mechanisches. Wollte man aber das Auffassen mit dem Gedächtnisse etwas Mechanisches nennen, so trifft dieß keineswegs das Lesenlernen. Nur die Benennung und Bezeichnung könnte dem Gedächtnisse anheim gegeben werden, aber nicht die Unterscheidung und Vergleichung. Das was das Gedächtniß, wenn man das auch mechanisch nennen wollte, bei dem Lesenlernen zu thun hat, ist bald zu Ende. Geht es aber nicht bald zu Ende, so wird das Lesenlernen, seiner Natur zuwider, zu einem Mechanischem gemacht, wird

für Lehrer und Schüler eine Qual mit den nachtheiligsten Folgen, weil es sich des Erfolges einer naturgemäßen Behandlung nicht erfreuen kann. Wenn man die Natur des menschlichen und des kindlichen Geistes in seinen Thätigkeiten nicht erkennt, und statt diese in Anspruch zu nehmen, sich begnügt mit einem geisttödtenden Vor- und Nachsprechen, dann kann der verdorbenste und verderblichste, selbst unnatürlichste Mechanismus für die Natur der Sache gehalten werden.

Jede Kunst aber, sey sie eine körperliche oder geistige, ästhetisch oder intellectuell, kann durch Uebung zur Fertigkeit gelangen; nur das Nichtunterscheiden verschiedener Begriffe hat zu jenem formell so verderbliche Folgen verbreitenden Vorurtheile verholfen. Wenn das Kind bei dem ersten Anfange des Lesenlernens die Sammlung seiner ganzen Kraft d. h. Aufmerksamkeit, bei der angedeuteten nöthigen Operation des Verstandes von Nöthen hat, und nur bei der größten Besonnenheit das Geforderte leisten und erfreulichen Vorschritt machen kann, so gewinnt, seine Thätigkeit durch Uebung immer größere Fertigkeit. Ist aber eine geistige Thätigkeit darum weniger geistig, weil sie zu einer solchen Fertigkeit gelangt ist, daß alle Anstrengung der ersten Uebung wegfällt? Ist das fertige Ueberblicken und Rechnen des Mathematikers darum weniger geistig, weil er eins und zwei und nicht mehr an den Fingern zu zählen braucht? Ist das fertige Lesen der Musiknoten, und die fer-

tige Uebertragung und Uebersetzung in die Töne des Instrumentes darum weniger geistige Thätigkeit, weil der Spieler sich nicht bei jedem Tone besinnen muß, und das Sammeln der geistigen Kraft in dieser Richtung zur Fertigkeit geworden ist? Doch wir haben ja gar nicht nöthig, das Lesenkönnen als ein Nichtmechanisches zu bezeichnen, sondern nur das Lesenlernen und daß dieses weit entfernt sey von dem, was man Mechanisch zu nennen pflegt, glauben wir hinreichend begründet zu haben. Daß aber diese Begründung für die Methodik in einem der wichtigsten Unterrichtszweige, so wie für die formelle Bildung des Erkenntnißvermögens von hoher Bedeutung seyn müsse, und daß mit dem Ablegen des beleuchteten Vorurtheils nicht geringe Folgen verbunden seien für den ganzen Geist der Schule, in wie weit derselbe durch die Elemente des Lernens in dem ersten Anfange bedingt oder bestimmt wird, glauben wir in dem Ganzen genügend hervorgehoben, so daß wir uns weiterer Erörterung darüber hier entheben können.

Die vom Kinde bei dem Lesenlernen in Anspruch zunehmende Thätigkeit ist, neben dem mathematischen Denken, die reinste elementarische Verstandesthätigkeit, die reinste elementarische Kunst des Verstandes. Die sichtbar gemachten Laute stehen als Bezeichnungen da, welche in ihren kleinsten Beschaffenheiten zur Unterscheidung untereinander aufgefaßt werden müssen. In der natürlichen Auffassung der Naturobjekte wird das Objekt nie in seinen Beschaffenheiten und Eigenschaf-

ten vollständig erschöpft, wenn man das auch unterrichtlich selbst an Allen bezwecken wollte und könnte. Ein solches ist aber der Fall bei jenen Lautbezeichnungen. Die in ihren Beschaffenheiten und in ihrer Verschiedenheit von jedem andern vollständig aufgefaßten Lautelemente, das freie Schalten des Kindes mit demselben in unermeßlicher Vielheit von Zusammensetzungen, bildet, nach Ueberwindung der ersten Schwierigkeit, ein für das Kind so reiches Gefühl und Bewußtseyn des Könnens, Schaffens und Fortschreitens, daß nur darin der unermüdliche Fleiß und die freie Arbeitsfreude in dem sogenannten mechanischen Lesen seine Erklärung findet. Der erste formell bildende Unterricht für das schulfähige Kind muß darum mit dem Lesenlernen, als einer Kunst des Verstandes, begonnen werden.

III.

Was steht der allgemeinen Einführung des bildenden Rechenunterrichts noch hauptsächlich im Wege?

Man könnte hierauf kürzlich antworten: die liebe faule Anhänglichkeit an der alten mechanischen Methode, welche durch Hülfe des Gedächtnisses eine Fertigkeit im Rechnen hervorzubringen sucht, und sich nichts um die Ausbildung der Selbstkraft der

Schüler an diesem Lehrstoffe bekümmert. Aber diese Antwort paßt nur auf jene Schulknechte, welche den Ehrennahmen eines Meisters in der Schule nicht verdienen. Dieser erbärmlichen Lehrer gibt es nun wenige noch, weil man überall einsieht, daß es den Obern in jedem Staate zur größten Schande und Verantwortung gereicht, die Bildung unserer Nationaljugend solchen Geist verkrüppelnden Händen anzuvertrauen.

Mit Ausnahme dieser Elenden werden unsere Schullehrer überall von einem ädeln Eifer beseelt, ihrem hohen Berufe als Menschenbildner nachzukommen, und daher alle Lehrgegenstände als einen Stoff zu behandeln, wovon die Selbstkraft der Schüler sich unter ihrer Leitung aufs glücklichste entwickeln soll. Diese wissen auch gar wohl — denn wie tausendmahl ist es schon gesagt worden — daß es zu dieser selbstthätigen Entwickelung der Geisteskraft keinen ergiebigeren Stoff gibt als die Zahlenwelt, und die daraus gebildete Rechenkunst. Auch ist es ihr redlicher Ernst, dieser Forderung des Zeitalters nachzukommen, und die bildende Methode auch in ihren Schulen einzuführen, wie sie in so mancher mit dem herrlichsten Erfolge wirklich schon ausgeübt wird. Aber recht vielen will es, wie wir so häufig bemerken mußten, damit keineswegs so gelingen, wie sie es doch selbst wünschen. Es dürfte daher ein sehr verdienstliches, diesen endlichen, achtungswerthen Lehrern sehr willkommenes Werk seyn, wenn Ihnen in diesem Aufsatze klar nachgewiesen wird, woran ihr bisheriges Bemühen nothwendig scheidern mußte.

Die erste Schuld davon trägt, daß sie noch nicht zu würdigen eingesehen haben, von welcher unend-

lichen Wichtigkeit es sey, die Zahlenrechenkunst zuerst und eine längere Zeit mit der Jugend vorzunehmen, ehe sie mit ihr zur Zifferrechenkunst fortschreiten. Die Ziffer ist bloß das sichtbare Zeichen der unsichtbaren Zahlgröße. Wer seine Schüler mit jenen zuerst bekannt macht, der fesselt ihre Achtsamkeit auf die Gestalt, und verhindert ihr Nachdenken auf ihr Inneres zu richten, wo der Geist die Zahlgröße selbstthätig hervorzubringen hat. Der fähige Schüler thut letzteres aus eigenem Antriebe, und es kommt ihm, und nicht dem Lehrer hiervon das Verdienst zu, in dessen Methode dieser letztere Zweck gar nicht liegt; der wenig fähige Schüler bleibt an dem Aeussern kleben, und dringt daher, in den Geist der Rechenkunst nicht ein, weßhalb alle auf diese Schüler verwande Mühe des Lehrers verloren geht; sie bleiben nur am Mechanischen hängen, und fassen nur die Worte, nicht aber den Verstand der ihnen vorgetragenen Rechnungsregeln auf. Darum, ihr redliche Lehrer! soll eure Rechnungsunterricht wahrhaft bildend und von dem herrlichsten Erfolge gekrönt werden: so entschließt euch, das erste Jahr eures Unterrichts lediglich nur der Zahlenkunde zu widmen, und verspart die Zifferrechenkunst für die folgende Jahre. Ihr habt dann einen Grund damit gelegt, auf dem ihr diese letztere um so leichter und erfolgreicher fortüben könnt. Manche suchten beide miteinander zu verbinden, aber dadurch werden die Schüler verhindert, sich recht tüchtig in die Zahlenrechenkunst einzuüben, weil die Ziffern ihre Achtsamkeit von der innern, der Zahlenwelt ab, und auf die äussere sicht-

bare, die Zifferwelt, richten. Der Mensch muß auch erst sprechen (die Lautwelt kennen) gelernt haben, ehe er zur Kenntniß der Gesichtssprache — durchs Lesen und Schreiben geführt werden kann. So lerne auch der Schüler erst die nur denkbare Zahlenwelt kennen, ehe er zur sichtbaren Bezeichnung derselben durch Ziffern angeleitet wird. — Und der höchste Gewinn dabei für Eure Schüler ist: daß ihr Geist, statt bisher gewöhnt sich nur mit äußeren sinnlichen Dingen zu beschäftigen nun geübt wird, ihr Wahrnehmungs- und Verstandes-Vermögen auf innere geistige Gegenstände (auf Zahlen) zu richten.

Die zweite Schuld des Mißlingens, den Rechenunterricht zu einem wahrhaft bildenden mit dem glücklichsten Erfolge umzugestalten, ist in nicht gehörigen Würdigung der beiden ersten bildender Grundübungen zu suchen, welche nothwendig der eigentlichen Rechenkunst (der Kunst jede aufgegebene Zahl leicht und richtig aufzufinden) vorangehen muß, wenn der Zweck dieser gut erreicht werden soll. Viele Lehrer verschmähen diese nöthigen Vorübungen, und wähnen, sie dürften sogleich mit den vier einfachen Rechnungsarten anfangen. Baut Häuser ohne eine feste Grundlage vorher zu legen, und ihr zeigt euch als unverständige Baumeister, welche sich nicht darüber wundern dürfen, wenn solche keine sichere Wohnung gewähren und einen baldigen Einsturz drohen.

Es gibt aber arithmetische Vorübungen, von denen man behaupten kann, daß sie in dem Maße zur höchsten Gewandtheit im Rechnen führen, als

solche mit Fleiße und Genauigkeit in allen Schulen betrieben werden.

Die erste ist das Numeriren, in dem Sinne, als dieß Wort nach der bildenden Rechenmethode genommen wird. Darunter ist nämlich die selbstthätig zu erlangende Fertigkeit zu verstehen, die Zahlenwelt zu ordnen, als das erste Nothwendige, diese unserer Verstandeskraft unterthänig zu machen. Dazu wird erfordert, daß die Schüler die Zahlen in ihrem Innern (durch Denken) selbst hervorbringen, woraus sogleich wieder hervorleuchtet, daß dieser Unterricht sehr verkehrt mit der Ziffer, dem Zeichen, statt des Bezeichneten, angefangen wird. Das Wunderbare dabei ist, daß der Mensch in seinem Innern aus der Elementargröße, der Eins, durch allmähliges Wiederhervorbringen derselben und Hinzufügen zu der ersten eine neue Zahlgröße bildet, und so ins Unendliche fort. Wer bloß diese durch abermahliges Hinzuthun der Eins zu der schon gebildeten Zahlgröße entstehenden Zahlen seinen Schülern bloß vorsagt, und sie nicht von diesen durch eigene schöpferische Kraft hervorbringen läßt, der richtet seine Schüler bloß mechanisch ab, bildet sie aber nicht. Daß sich noch immer so viele Lehrer nicht von diesem mechanischen Thun entwöhnen können, macht, daß sie von vornen herein sogleich des rechten Weges der bildenden Rechenmethode verfehlen.

Das zweite beim bildenden Numeriren ist, daß die Schüler ihren Verstand (das Vermögen, unsere Gedanken zu ordnen) nun auch sogleich an den erzeugten Zahlen dadurch in Anwendung bringen, indem

dem sie solche in Ordnung bringen müssen, um dadurch die Zahlenwelt überschauen und dadurch seiner Herrschaft unterwerfen zu lernen. Unsere große allgemeine Lehrerinn, Natur genannt, ist uns hierbei mit einer von uns stets begleitenden Rechenmaschine zu Hülfe gekommen. Es sind dieses die zehn Finger, denen das bei uns gebräuchliche Dezimalsystem, als das beste *), sein Daseyn zu verdanken hat. Diese führen zu dem Gebilde von Zehnern, jede aus zehn Einheiten bestehend; so wie diese wieder zu dem Gebilde von Hunderten, Tausenden ꝛc. Diese Zahlordnungen müssen die Schüler selbst schaffen, um theils ihre Selbstkraft gehörig zu üben, theils sich einen deutlichen Begriff von der wirklichen Größe jeder dahin gehörigen Zahl aufzufassen. Es gibt erwachsene Personen genug, die kaum eine deutliche Vorstellung davon haben, welche Zahlgrößen das Wort Tausend, oder Million enthält.

Die zweite Vorübung der bildenden Rechenmethode ist das Ponderiren, ein Wort, welches von Vielen noch immer weder nach seiner Bedeutung, noch auch nach seiner dringenden Nothwendigkeit gefaßt wird. Ponderiren heißt erwägen, wie groß eine jede Zahl sey, das heißt folglich aus wie vielen Theilen

*) Für Einige, die es vielleicht nicht wissen, stehe die Bemerkung, daß es auch ein Duodezimal-(Daum-)System gibt, ja daß man sogar ein Zweisystem bilden kann, welches nur die 3 Ziffern 1, 2 und 0 nöthig hat, z. B. 1, 2, 10 (3) 11 (4) 12 (5) 20 (6) 21 (7) 22 (8) ꝛc.

oder kleineren Zahlgrößen sie zusammengesetzt erscheint. Der Schüler weiß zwar, wenn er auf obige bildende Weise das Numeriren erlernt hat, daß z. B. die Zahl Neun neun Einheiten in sich enthält, aber noch nicht: 5 + 4; 6 + 3; 7 + 2; 3 + 3 + 3; 4 + 3 + 2; 5 + 2 + 2; 5 + 3 + 1; 6 + 2 + 1. Durch dieses Zerlegen jeder Zahl in ihre Bestandtheile entsteht erst eine deutliche Anschauung von ihrer wirklichen Größe. Ist der Schüler durch diese Ponderirübungen zu gehöriger Fertigkeit gebracht worden, so kann man ihm sagen, er könne nun schon rechnen, wie man von ihm sagen kann, wenn er die Buchstabenlaute kennt, er könne nun auch schon lesen. Zu Beiden ist nichts weiter erforderlich, als nur sich üben, das Erlernte in Anwendung zu bringen.

Da dieß ein so wichtiger Moment in der bildenden Rechenmethode ist, so erlauben wir uns, solches auch hier nachzuweisen, weil er jeden, der sie noch nicht kennen sollte, für dieselbe ganz gewinnen muß. Wir wollen nun Beispiele aus den vier gemeinen Rechnungsarten und aus dem Schlußrechnen anführen.

Dem Schüler wird aus der Addition die Aufgabe gegeben, er soll durch Hülfe der bindenden Kraft seines Verstandes die Zahl finden, welche genau so groß ist, als mehrere ihm angegegebene Zahlen, z. B. 4 + 5. Er weiß, daß die gesuchte Zahl 9 ist, weil diese aus 4 + 5 besteht. 7 + 9 + 8 ist zusammen enthalten in der Zahl 24; denn zu 7 legt er 3, so hat er einen Zehner, dazu legt er die von 9 übrig behaltenen 6, so hat er 10 und 6 (16); hierzu legt er von der 8, welche aus 4 + 4 besteht zuerst

4, so hat er 2 Zehner; hierzu die übrigen 4, so hat er die gesuchte Zahl 24 gefunden. — Multipliziren ist bekanntlich nur ein Addiren mit einerlei Zahlen. Erhält hier der Schüler die Aufgabe, die Zahl zu finden, welche so groß ist, als die Zahl 9+9+9, so findet er sie leicht und sicher, indem er von den beiden letzten Zahlen nur so viele Bestandtheile nimmt, als er braucht, um Zehner zu gewinnen, mithin spricht: 9+1=10+8=18+2=20+7=27. Auch kann er zu jeder 9 noch 1 hinzu-, und dann wieder hinwegdenken, um diese Zahl zu finden. Bei Zehnern, Hunderten, Tausenden findet wie bei den Einern dieselbe Verfahrungsweise statt, und gibt ein leichtes und sicheres Ergebniß. Hieraus ergibt sich, daß die Schüler der bildenden Rechenmethode nicht nöthig haben, das Einmahleins mechanisch zu erlernen, indem sie es sich bildend aneignen.

Wird dem Schüler die Aufgabe gegeben, durch Hülfe der trennenden Kraft seines Verstandes eine Zahl zu finden, so findet das Subtrahiren, und das Dividiren statt, welches letztere nur ein Wiederhohlen des erstern ist. Soll der Schüler die Zahl finden, welche noch bleibt, wenn von einer größern Zahl eine kleinere hinweggenommen wird, z. B. von 9 die Zahl 5, so weiß er im Augenblicke zu sagen, daß dieß die Zahl 4 ist, weil ihm durchs Ponderiren bekannt geworden ist, daß 9 aus 5 und 4 besteht. Sagt man ihm: er soll die Zahl finden, welche angibt, wie oft von 9 die Zahl 3 weggenommen werden kann, wird er im Augenblicke mit anschaulicher Gewißheit sprechen: 3 mahl, denn 3+3+3 ist 9. Man übersehe hierbei nicht, daß dieß

nicht mechanisch, sondern durch selbstthätige innere Anschauung geschieht und hierauf allein alle arithmetische Gewißheit beruht.

Eben so leicht und sicher findet der Schüler jede Zahl beim Schlußrechnen, oder der sogenannten Regeldetri. Hier gilt's die Aufgabe, eine vierte Zahl dadurch zu finden, daß man von dem Verhältnisse einer Zahl zu einer zweiten auf das Verhältniß einer dritten zu der noch unbekannten vierten schließt. Die mechanische Lehrart gibt dem Schüler bekanntlich die Regel an: multiplicire die dritte mit der zweiten, und dividire in die dadurch gefundene Summe die erste Zahl, so hast du die gesuchte vierte Zahl. Wie das zugehe, begreift weder der Schüler, noch auch gewöhnlich der Lehrer, denn sonst würde der letztere sein Geisteswerk, nicht wie Händewerk oder mechanisch betreiben. Wie leicht ist es doch dem Schüler der bildenden Rechenmethode, jede Zahl auch hier leicht und sicher zu finden. Es sey die Aufgabe zu den 3 Zahlen:

2 : 4 = 23: oder 2 : 9 = 32:

die zu suchende vierte zu finden. Da er weiß, daß die zweite Zahl im ersten Exempel sich zur ersten verhält wie 1 zu 2 oder noch ein mahl so groß ist, als die erste: so muß, nach einem leichten und richtigen Schlusse auch die zu dem zweiten Paare noch fehlende vierte Zahl noch einmahl so groß seyn als 23; und diese Zahl ist 46. Im zweiten Beispiele ist die zweite Zahl 4 ½ mahl größer als die erste; und die zu suchende vierte kann keine andere als 144 seyn, weil diese wirklich auch 4 ½ mahl so

viel als 32 beträgt. Wer fühlt sich hierbei nicht überzeugt, welchen unendlichen Werth die bildende Rechenmethode vor der mechanischen voraus hat. Aber sie wird nur eine Erstaunen erregende Rechnungskraft in den Schülern entwickeln können, wenn sie die hierzu erst tüchtig machende Vorübung des Ponderirens nicht versäumet hat.

Manche Lehrer haben zwar diesen Weg eingeschlagen, und sind gleichwohl nicht zu diesem Ergebniß gelangt. Dieß geschah aber aus eigener Schuld, weil sie sich nicht strenge an die so genau gegliederten Uebungen des Ponderirens gehalten, und sich daher ins Breite und Fehlerhafte verlohren haben. Beim Ponderiren muß man sich genau an die Regel halten, die trennende und bindende Uebung nur auf jede einzelne Zahlordnung zu beschränken. Folglich sind nur zuerst die Einer vorzunehmen, dann die Zehner rc., wobei man finden wird, daß durch diese Steigerung keine neue Fertigkeit erzeugt, sondern nur durch Wiederholung desselben Geschäftes an Zahlen einer höhern Ordnung zur größten Gewandtheit befördert wird. Statt mit der Zahl 10 die erste Ponderirübung zu schließen, geben die oben erwähnten Lehrer ihren Schülern auf, auch die Zahlen 11, 12, 13 rc. zu ponderiren. Statt sie aber anzuhalten, unter 11 nur 10 und 1 zu denken rc., lassen sie solche nun auch in alle darin enthaltene Zahlen zerlegen. Dadurch geht erstlich viele kostbare Zeit verlohren, indem mit jeder steigenden Zahl noch mehrere Zerlegungen nöthig werden. Und hieraus ist erklärbar, daß sie mit diesen Uebungen, zu denen 1 bis 2 Monate zureichen, fast nie zu Ende kommen. Dann zweitens wirkt diese Ver-

fahrungsweise zerstörend auf das Dezimalsystem, diese Grundstütze der Rechenkunst. Unter 13 z. B. soll und darf sich der Schüler nie 6+7, 5+8 ꝛc. denken, sondern immer nur 10+3, wenn seine Rechenkraft zur vollen Fertigkeit ausgebildet, und er durch jene zweckwidrige Uebungen nicht verwirrt gemacht werden soll.

Möge dieses Alles wohl überlegt werden, um hoffen zu können, daß die bildende Rechnungsweise, welche nach ihrer echten Beschaffenheit, wie sie in meinem Rechenunterrichte für Volksschulen aufgestellt worden ist, überall möge eingeführt werden. Der Gewinn wird nicht nur darin bestehen, die Selbstkraft der Schüler möglichst entwickelt und zur größten Fertigkeit im Rechnen gebracht, sondern dieß auch durch einen im Ganzen sehr geringen Aufwand an Zeit bewerkstelliget zu haben. Und Zeit gewonnen, Alles gewonnen! Dieß beherziget wohl, Ihr Alle, die Ihr nach der Anforderung, welche an uns wegen einer vollständigen und allseitigen Bildung unserer Nationaljugend gemacht wird, gar wohl zu bemessen vermögend seyd, wie geizig wir mit der Unterrichtszeit haushalten müssen. Jede Handbiethung hierzu, ohne Nachtheil des Hauptzweckes — der Kraftentwickelung — muß sich daher von allen Seiten freundliche Aufnahme versprechen dürfen. Die Pestalozzische Rechenmethode theilt mit unserer bildenden einen gleichen Hauptzweck, hat aber der Unsrigen den Vorzug überlassen, daß sie nach einem einfachen Systeme zu Werke geht, alle unnöthige Weitläufigkeiten ver-

meidet, welche jener eigen ist, und deßwegen ein weit geringeres Maß von der Unterrichtszeit in Anspruch nimmt. Die Erfahrung hat schon hierüber entschieden, und wird mit der Zeit gewiß dieser bildenden Rechenmethode in allen Schulen eben so Eingang verschaffen, als die, Anfangs gleichfalls verkannte Lautirmethode, welche nunmehr fast in ganz Deutschland den vollkommensten Sieg über alle ihre Mitschwestern davongetragen hat.

Stephani.

IV.

Die Verwerflichkeit des Diktandoschreibens in den Volksschulen.

Die immer allgemeiner und klarer werdende Erkenntniß der unveränderlichen Grundgesetze des Unterrichtes verbreitet über das gesammte Lehrwesen eine eigenthümliche Helle, und stellt manche Lehrweise und manches Lehrmittel in ein Licht, worin man sie früher nicht erblickte. Auch das Diktandoschreiben, dessen Wichtigkeit und Unentbehrlichkeit zum Lehren der Orthographie und des schriftlichen Gedankenausdruckes bisher so zu sagen ein pädagogischer Glaubensartikel gewesen ist, erscheint in diesem Lichte betrachtet als ganz werthlos und ungeeignet. Wenn man es auch rücksichtlich der Orthographie noch gelten lassen wollte, wofern es nur in seinen Anfängen aufgegriffen, und planmäßig gesteigert würde, so ist es dagegen zur Erzielung des schriftlichen Gedankenausdruckes ganz

und gar ungeeignet, und leistet nicht entfernt die Dienste, welche man ihm etwa zuschreiben möchte. Es ist hohe Zeit, dieses endlich einmahl auszusprechen und nachzuweisen.

Jede Lehrweise und jedes Lehrmittel, wodurch die unantastbaren Grundgesetze des Unterrichtes verletzt werden, muß nothwendig verwerflich seyn. Dieser Fall findet aber bei dem Diktandoschreiben Behufs des Lehrens der Orthographie und insbesondere des schriftlichen Gedankenvortrages statt:

1) Es geht dabei die selbstthätige Kraftentwickelung des Schülers größtentheils verlohren. Seine ganze Thätigkeit ist dahin beschränkt, auf des Lehrers Worte zu horchen, und dieselben schriftlich darzustellen.

2) Der Stoff wird nicht aus dem Kinde selbst entwickelt, sondern von Außen gegeben. Er sollte jedoch von der Art seyn, daß man den Schüler anleiten könnte, ihn selbstschaffend zu Tage zu fördern, und so fern dieß nicht auch wirklich geschieht, ist der Lehrweg verwerflich, wie der Stoff, der eine solche Entwickelung nicht zuläßt.

3) Die Schüler gelangen eben deßwegen nicht zum möglichst deutlichen Bewußtseyn, nicht zur vollständigen Beherrschung des Stoffes. Sie haben es ja immer nur mit den Begriffen und Gedanken Anderer zu thun, woran ihnen fast immer etwas dunkel, oft manches selbst finster bleibt. Es gehört nur sehr wenig Erfahrung dazu, um zu wissen, daß die Kinder selbst mit den leichtesten Wörtern und Sätzen, die sie von uns hören, oft einen ganz andern Sinn verbinden, als wir glau-

ben, und daß sie manches gar nicht verstehen, was wir für sehr faßlich gehalten hatten. Daher wäre nöthig, über das Diktat jedesmahl eine Katechisation zu halten. Wann soll dieß aber geschehen? Vorher? Da möchte es zu frühe seyn. Nachher? Da ist es jedenfalls zu spät. Und warum soll man darüber katechisiren? Doch wohl, um den geistigen Inhalt zum Eigenthum der Kinder zu machen? Ei warum soll derselbe alsdann nicht auch körperlich, den Worten und Sätzen des Diktates nach, der ihrige seyn?

Die erwähnten Gebrechen hindern

4) **die nöthige Lebendigkeit und Theilnahme der Schüler an dem Unterrichte.** Wenn auch der Inhalt des Diktates zuweilen einige Theilnahme erregt, so ist es immer nur eine äußerliche, vorübergehende, und die Art, wie gewöhnlich Diktirt wird: „Ein kleiner — — Knabe — — gieng einst — — an einem — — schönen — — Frühlingsmorgen — — u. s. f. ist ohnehin ganz geeignet, alles Denken und jede freudige Anregung zu unterdrücken.

Es geht also

5) **beim Diktandoschreiben nicht nur der höhere Bildungszweck ganz verlohren, sondern auch sogar der niedere Zweck des Lernens wird nur sehr unvollkommen erreicht.**

Außer diesen Hauptgebrechen könnten noch mehrere angegeben werden, welche sich darauf gründen; insbesondere entschlüpft bei dem blosen Diktandoschreiben dem Lehrer die schönste Gelegenheit, unrichtige Vorstellungen und Begriffe seiner Schüler zu berichtigen, die sich offenbaren würden, wenn man Stoff

und Form aus ihnen selbst entwikelte, anstatt beide von Außen zu geben. Hoffentlich werden aber schon diese kurzen Andeutungen ausreichen, um der Wahrheit Bahn zu machen, daß Diktirübungen als Unterrichtsmittel in den Volksschulen den Grundgesetzen des Unterrichtes entgegen laufen, und daher verwerflich sind.

Was denn aber thun? Wie den Kindern Orthographie beibringen? Wie dieselben befähigen, ihre Gedanken schriftlich vorzutragen? Man hat — aber nicht um das Diktandoschreiben als ungeeignet zu verdrängen, sondern um Zeit zu gewinnen und dem Privatfleiße Beschäftigung zu geben — verschiedene Wege vorgeschlagen und betreten; an jedem derselben können jedoch die nämlichen Ausstellungen theils in noch höherem Grade gemacht werden, wie an dem Diktandoschreiben selbst. Ohne mich jedoch mit Aufzählung und Beurtheilung derselben im Einzelnen zu befassen, ziehe ich es vor, für dieses Bildungsfach eine Lehrweise anzugeben, die, während sie Orthographie und schriftlichen Gedankenvortrag, Geist und Körper der Sprache, in unzertrennlichster Verbindung behandelt, auch an sich den Grundsätzen des bildenden Unterrichtes vollkommen entsprechen dürfte. Ich finde indessen räthlich, mich im Voraus gegen den Vorwurf zu wahren, als brüstete ich mich mit etwas angeblich Neuem, während ich nur einfach beschreibe, wie ich den Grundsätzen und Forderungen der Methodik bei dem Sprachunterrichte überhaupt zu entsprechen suche.

Bei Beschreibung dieses Lehrzweiges dürfte es dienlich seyn, mit Angabe der ersten kalligraphischen

Uebungen zu beginnen. Ich werde mich jedoch bei diesen so kurz als möglich fassen, um desto mehr Raum für die Darstellung der orthographischen und stilistischen Uebungen zu gewinnen.

Gleich bei Erlernung der Buchstabenzeichnung wird mehr die schaffende als die nachbildende Kraft der Schüler in Anspruch genommen. Aus einfachen Linien — Grundbestandtheilen — bilden sie ihre Buchstaben selbst und nicht nach Mustern. Vorschriften Behufs des Schönschreibens werden nur gebraucht, um ihre bereits gefertigten Gebilde rücksichtlich der Stellung, Schattirung und Feinheit der Ausprägung damit zu vergleichen, und darnach zu gestalten. Auch dieses würde nicht geschehen, wenn bereits die richtige Ansicht geltend gemacht wäre, daß man in Volksschulen nicht zur Aufgabe hat, zierliche und feine, sondern blos regelmäßige und deutliche Handschriften zu bilden. So lange aber Zierlichkeit und insbesondere Gleichheit und Uebereinstimmung der Handschriften noch von so wichtigem Einflusse auf das ganze Urtheil über die Schulen sind, müssen wir Lehrer wohl auch gegen unsern Willen und unsere Ueberzeugung auf diesen Punkt mehr Zeit verwenden, als geschehen sollte.

Sobald der Schüler etliche Buchstaben zeichnen kann, versucht er eben so selbstschaffend dieselben zu Silben und Wörtern zu verbinden, auf welche Weise er das ganze Alphabet hindurch verfährt. Hierdurch erlangt er den Vortheil, daß er mit Zeichnung des letzten Buchstaben auch bereits alle gehörig verbinden

kann, und daß die früher und zuerst erlernten seinem Gedächtnisse unterdessen nicht wieder entschlüpfen, indem sie beständig und auf eine Weise wiederholt werden, die seine Denkkraft in Anspruch nimmt. Da der Schüler diese Zusammenfügungen eben so freithätig vornimmt, wie die Zeichnung der Buchstaben selbst und der Lehrer seine Thätigkeit blos leitet, so können dieselben auch bereits für ortographische Uebungen gelten. Ich halte ein solches Verfahren für zweckmäßiger, als wenn sich der Schüler so lange Zeit hindurch mit 24 bis 30 ja selbst bis 50 an sich bedeutungslosen Zeichen beschäftigen soll, ohne zu wissen, was er damit zu thun oder wie er dieselben anzuwenden habe. Rechten will ich jedoch hier keinesweges mit jenen, welche erst das ganze Alphabeth oder gar beide Alphabethe schreiben lehren, ehe sie zu den Verbindungen der Buchstaben schreiten, und diese Verbindungen zuerst auf bedeutungslose Silben beschränken, ehe sie zu Wörtern übergehen.

Nach Vorschriften in Schreibgestaltung wird nichts — keine Zeile geschrieben; auf Tafel oder Papier nicht ein Wort, nicht ein Buchstabe zum blosen Nachbilden vorgegeben. Der Schüler ist sich der Grundbestandtheile der Buchstaben und ihrer Verbindung bewußt; er ist auch der freithätigen Zusammenstellung der Buchstaben zu Wörtern mächtig. Dieses Bewußtsein muß stets rege erhalten, diese Kraft immer geübt werden. Man muß sorgfältig alles fern halten, was jenes verdunkeln, diese erschlaffen könnte: also alles Vorschreibwesen und alles Vorschriftenthum sorgfältig fern halten. Fleißiges Vorschriftennachmalen

ist ein vortreffliches Mittel, den Geist abzustumpfen, die Kräfte zu lähmen, die natürliche Trägheit zu pflegen, die Kinder in eine behagliche Gedankenlosigkeit zu versetzen, und sie merklich dümmer und gegen jede geistige Anregung gleichgiltiger zu erhalten, als sie ausserdem bleiben würden. Und doch gibt es noch angesehene Schullehrer, die sogar für Frakturschreiberei, künstliche Verzierungen und Ausmalungen handgroßer Buchstaben dem übrigen Unterrichte wöchentlich viele Stunden abstehlen. Wöchentlich vier sind des Jahres 208 geraubter und schlechter als unnütz angewandter Stunden.

Alle ferneren Schönschreibübungen bestehen darin, die Druckschrift, welche der Schüler unterdessen auch erlernt hat, in die Schreibschrift zu übertragen. Hierdurch erhält jenes Bewußtseyn und jene Kraft stets neue Anregung: der Schüler hat nichts nachzumahlen, sondern sich immer zu fragen, welches Schreibzeichen er für das Druckzeichen zu setzen, und wie er das folgende mit dem vorigen zu verbinden habe. Er thut dieses mit besonderer Lebendigkeit und Hingebung, und seine Schreibereien werden daher noch schöner, als bei dem Vorschriftenschreiben selbst. Da aber sämmtliche Schüler anfänglich doch über manches Zeichen in Zweifel sind, und man auch in jeder Schule immer einige Kinder hat, die wegen Schulversäumnissen, schwachen Geistesgaben oder Unachtsamkeit zurückbleiben, und theils das entsprechende Schreibzeichen nicht zu setzen wissen, theils ihre Buchstaben nachlässig gestalten, stellen, schattiren, verbinden; so müssen sie dabei eine Vorschrift haben, in welcher die Druck-

und Schreibzeichen entsprechend untereinander gestellt sind, und nach welcher sie sich selbst zurechtfinden können *).

Das ist, so zu sagen, meine orthographische Propädeutik, und ihre Wichtigkeit als solche ist kaum zu schätzen. Unbeschreiblich Vieles in unserer Rechtschreibung beruht auf blosem Gebrauche und altem Herkommen, ohne einen logischen Grund für sich zu haben, und man weiß ja wohl, daß gerade dieses die Fälle sind, wogegen die Lernenden am öftesten fehlen. Hier kann blos die Erfahrung rathen und helfen, und in den übrigen Fällen ist sie doch wohl auch nicht zu verachten. Es müßte daher das Fortschreiten in der Orthographie mächtig fördern, wenn der Lernende die zu schreibenden Wörter schon recht oft geschaut hätte. Läsen unsere Schüler so viel Geschriebenes als Gedrucktes, sie würden unstreitig weit weniger Fehler gegen die Orthographie begehen. Da aber nach unserem dermaligen Lehr- und Schriftenwesen ihnen vielleicht tausendmahl so viel Gedrucktes als Geschriebenes zu Gesichte kommt, so müssen wir sie zum Vortheile der Orthographie wenigstens mit dem frühesten gewöhnen, die Druckschrift in die

---

*) Eine solche Vorschrift hieng ich jahrelang als Wandtafel vor, habe sie aber jetzt im Kleinen stechen lassen, um sie jedem Schüler unmittelbar in die Hand zu geben, weil mit Wandtafeln aller Art, und besonders mit kalligraphischen so mancherlei Uebelstände verknüpft sind.

Schreibschrift zu übertragen: denn ohne besondere Veranlassung dürfte nur in wenigen Fällen zu erwarten seyn, daß die Kinder bei der ihnen eigenen Flatterhaftigkeit und Unachtsamkeit die Schreibzeichen auf die entsprechenden Druckzeichen zurückbeziehen, und denselben gemäß setzen. So schloß ich, und die darüber angestellten Versuche bestätigten meine Erwartungen auf die überraschendste Weise: Eine unzählige Menge Fehler machten in den ersten Stunden sogar die fähigsten und aufmerksamsten Schüler, aber es waren nicht mehr als 14 Tage erforderlich, um selbst von den schwachen und minderaufmerksamen die Aufgaben ganz fehlerfrei gelöst zu sehen. Jeder Schullehrer, der es mit Anfängern in der Orthographie versuchen will, wird die nähmliche Erfahrung machen, und bei lehrrichtigem Verfahren in eben so kurzer Zeit zu demselben Ziele gelangen.

Während dieser orthographischen Vorübungen (die aber aus den obengenannten kalligraphischen Rücksichten sich durch die ganze Dauer der Schulpflichtigkeit ziehen) beginnt sehr frühe auch der unmittelbare orthographische und stilistische Unterricht, wobei oberster Grundsatz ist, daß die Kinder nicht des Lehrers oder eines Andern, sondern nur ihre eigenen selbst gedachten und selbst gesprochenen Worte und Sätze niederschreiben. Wird es unerläßlich ihnen ein Wort zu sagen, so geschieht es wenigstens auf eine solche Weise, daß sie es durch irgend eine Wendung, Verbindung oder Abwandlung zu dem ihrigen zu machen haben. Sofern nun dieser Grundsatz in der Ausführung nicht verletzt und auch sonst lehrrichtig verfahren wird,

glaube ich, daß dieser Lehrweg den eingangserwähnten Forderungen in der Hauptsache entspreche, mithin — doch ich eile zur Nachweisung im Besonderen und Einzelnen, ohne dem eigenen Urtheile meiner Leser vorzugreifen.

A. Wortschreibung.

I. Die Schüler sind bereits im Stande, beide Alphabete zu schreiben, und die Buchstaben zu Wörtern zu verbinden. Es wird durch etliche Lektionen eine kleine Wiederholung, resp. Untersuchung angestellt, wie weit ihnen dieses bei etwas gesteigerteren Forderungen gelinge. Der Lehrer mag folgendergestalt beginnen: Sagt mir doch einige von den vielen Wörtern, die ihr während der Erlernung der Buchstaben schon geschrieben habt! (Ein Durcheinanderschreien vieler Wörter). Auf diese Art verstehe ich kein Wort; Jakob, sage du mir eines — ein recht schweres! (Pflaume). Dieses Wort sollt ihr nun alle schreiben. Wie viel hat es Silben? Wie heißt die erste? Wie viel hat sie Buchstaben? Grundlaute? Mitlaute? Wie heißt die zweite Silbe? Wie viel hat sie Zeichen? Grundlaute? Mitlaute? Was ist über den ersten Buchstaben des Wortes zu merken? Warum? Welche Wörter nennt man Namenwörter?

Auf solche Weise wird die Lektion nebst noch einigen dieser Art durchgeführt.

Erlernung der Wörterklassen *).

II. Wir wollen jetzt eine Zeitlang lauter Namenwörter schreiben. Welche nennt man so? Karl, gib

*) Bei diesen Uebungen wird die Begriffsbestimmung der Wör-

du eines an! (Fenster) Was ist beim Schreiben aller Nahmenwörter zu merken? Wie viel Silben hat dieses Wort? Wie heißt die erste? Wie viel hat sie Buchstaben? Grundlaute? Mitlaute? Wie heißt die zweite Silbe? Wie viel hat sie Buchstaben? Mitlaute? Grundlaute? Welches sind sie? (Unterdessen haben die Schüler das Wort auch geschrieben.) Joseph! ein anderes Nahmenwort! (Stuhl) Wie viel hat dieses Silben? Warum nur eine? Was ist darüber zu merken, weil es ein Nahmenwort ist? Was ist weiter darüber zu beobachten? Wie viel besondere Buchstaben (Druck- oder Schreibzeichen) hat dieses Wort? Welches sind sie? Welches sind die Mitlaute? Welches der Grundlaut?

Also die Uebungen fortgesetzt... Es dürfen selbst zusammengesetzte Nahmenwörter aufgenommen, ja eigene Lektionen dafür bestimmt werden, wobei nicht nur die Zusammensetzungsweise (das körperliche) allein, sondern insbesondere auch die Bedeutung (der Geist) aufzufassen ist.

Auf gleiche Weise geht man sämmtliche Wörterklassen durch z. B. Beilegewörter. (Eigenschaftswörter) L. Christoph! von welcher Farbe ist der Ofen? Wie nennen wir diejenigen Wörter, wodurch wir Dingen etwas beilegen, (eine Eigenschaft [Beschaffenheit] von ihnen angeben?) Was ist also das Wort schwarz für ein Wort? Nun sollt ihr eine zeitlang lauter solche Wörter schreiben! Also zuerst das Wort schwarz! (Es geschieht) Wie viel hat es Silben? u. s. f.

Wörter abfragend festgestellt, und von Zeit zu Zeit wiederholt.

Nachdem die Schüler eine hinlängliche Befähigung im Schreiben einzelner Wörter erlangt haben, möchte vielleicht Mancher erwarten, daß als dritte Stufe die Zusammenstellung zweier oder mehrerer Wörter als Begriffe ohne Satzsinn angegeben werde, z. B. der Ofen, ein Mensch, ein großes Haus u. s. f. Als weitere Stufen erwartet man vielleicht Aufgaben über Dehnungen und Schärfungen, ähnlich lautende Wörter oder sonstige Schreibregeln. Allein ich bin dergleichen einzelngestellten Uebungen abhold, und betrachte sie als hemmend, indem das Kind die Worte leichter und lieber in Satzverbindung denkt und behandelt, denn in dieser beziehungslosen Stellung. Ich lasse daher sogleich zum Satzschreiben übergehen, wozu man eigentlich gleich anfangs schreiten dürfte, wenn es nicht räthlich wäre, vorher die Wörterklassen nach ihrem Umfange und ihrer Bedeutung sorgfältig kennen zu lehren. Alles Weitere der Rechtschreibung wiederholt sich ja bei dem Sätzeschreiben ohnehin beständig, und noch dazu in praktischer Beziehung; es wird daher nicht nur eben so zuverlässig, sondern noch überdieß mit weit glücklicherem Erfolge für die Anwendung erlernt.

B. Satzschreibung.

I. Eingliedige Sätze.

Diese wird nach folgenden Grundsätzen und Regeln begonnen und durchgeführt.

1) Zuerst wird der Begriff "Satz" entwickelt;

2) Das Wort, welches Veranlassung zu dem Satze gibt — bei mir fast durchweg ein Nahmenwort — wird nicht mehr nach Willkühr von den

Schülern angegeben, weil sonst die bereits behandelten zu häufig wiederkehrten und die nöthige Begriffserweiterung vernachlässigt würde

3) Auch der Lehrer gibt das Wort nicht aufs Gerathewohl an, um nicht denselben Fehler zu veranlassen, sondern er hat sich eine ausreichende Anzahl aufzuschreiben, oder, was noch gerathener seyn möchte, ein alphabetisch geordnetes Deutschwörterbuch mit Auswahl durchzunehmen.

4) Am allerbesten ist es, sich die Nahmenwörter oder sonstige Begriffsbezeichnungen durch alle Lehrfächer aufzuzeichnen, um die schriftliche und mündliche Sprachbildung daran zu knüpfen, weil auf diese Weise der Schüler zugleich den Grundbedarf des Wissenswürdigsten niederschreibt, und als Schatz für seine ganze Lebenszeit aufbewahren kann.

5) Anfangs läßt man nur möglichst kurze Sätze bilden mit bloßem Deute-(Zahl-)Nahmen- und Zustandsworte, wobei die öftere Wiederkehr der allgemeinen Zustandswörter zu verhindern gesucht, und auf den Gebrauch angemessener besonderer Zustandswörter gedrungen wird.

6) Während des Niederschreibens wird der Satz orthographisch, und nach demselben, zuweilen auch vorher, grammatikalisch und stilistisch durchgegangen.

7) Die orthographischen Rücksichten werden stets vollständig, die grammatikalischen immer nur in so weit erwogen, als es das Alter, die Fassungsgabe und Bildungsstufe der Schüler mit sich bringt oder gestattet.

8) Keine Regel wird dem Kinde gegeben; es wird angeleitet, sein Erzeugnis verschieden zu gestal-

ten, und daraus die Regeln der Satzbildung selbst zu entwickeln, wobei man weniger auf genaue wörtliche Angabe als auf sichere Anwendung dringt.

9) Was den Schülern ohnehin keine Schwierigkeit macht, und worüber sie bereits im Reinen, darüber vertrage man die Zeit nicht mit unnöthigen Fragen; doch versäume man Wiederholung derselben über Bekanntes nicht ganz, um das Vergessen zu verhüten.

10) Jede folgende Uebung ist nicht eine ihrem Wesen nach von der früheren verschiedene, sondern nur auf sie gebaute Aufgabe. Von den kürzesten eingliederigen Sätzen ausgehend, werden dieselben mit Erstarkung der Kräfte der Schüler immer mehr erweitert und allmählig bis zu 15 oder 20 Wörtern gebracht, ehe man zu den zweigliederigen übergeht. Dabei werden die Kinder angeleitet, auch immer tiefer den Sinn der Sprache zu ergründen, je besser ihnen der Bau derselben gelingt.

Versuchen wir nun die Anwendung dieser Grundsätze und Regeln in einigen Beispielen allmählig erweiterter Sätze nachzuweisen. Zuerst Entwickelung des Begriffes Satz (in sprachlicher Beziehung). Veranlassung zu dem Satze soll das Wort Sonne geben, welches der Lehrer eben sowohl selbst bestimmen, als abfragen kann. Was könnt ihr von der Sonne angeben? Sie scheint. Sprecht dieses einmahl in einem ganzen Satze ordentlich aus? (Die Sonne scheint.) Was ist das Wort Sonne für ein Wort? Was für eines ist das Wort scheint? Warum? Was habt ihr dadurch von der Sonne angegeben? Wodurch habt ihr einen Satz ausgesprochen? Wann spricht man also einen Satz aus? (Vielleicht erfolgt die Ant-

wort: Wenn man von der Sonne einen Zustand angibt. In diesem Falle hat man die Kinder durch Zwischenfragen dahin zu bringen, daß sie sich allgemeiner ausdrücken.) Was ist das Wort angeben? Daraus könnt ihr wohl bereits ein Nahmenwort machen! (Angabe. — Auf den vorhergehenden Unterricht wird es ankommen, ob die Schüler dieses bereits können oder nicht.) Was ist nun ein Satz? (Die Angabe des Zustandes von einem Dinge (eines Dinges). Wenn die Schüler die Einzelheiten dieser Begriffsbestimmung inzwischen wieder vergessen haben sollten, darf man sich die Mühe nicht verdrießen lassen, dieselben fragend ihnen nochmahls ins Gedächtniß zurückzurufen. Sprecht nun unsern Satz von der Sonne nochmahls deutlich aus! Nun schreibt ihn auch. (Die meisten Schüler haben es bereits gethan.) Nun wird er orthographisch und grammatikalisch durchgegangen. Wie viel hat der Satz Wörter? Wie heißt das erste? Was ist es für eines? Warum? Wie viel hat es Silben? Buchstaben? Grundlaute? Mitlaute? Warum ein e hinter dem i? Bisher habt ihr bloß bei den Nahmenwörtern große Anfangsbuchstaben gemacht, jetzt aber beim Sätzeschreiben hat man auch noch gewisse andere Wörter mit großen Anfangsbuchstaben zu schreiben; welche wohl? Erinnert ihr euch nicht mehr aus der 36ten Seite eueres Lesebuches? Seht einmal nach. (Das erste Wort eines jeden Satzes.) Was ist das Wort Sonne? Warum? Wie viel hat es Silben? Wie heißt die erste? Wie viel hat sie Zeichen? Grundlaute? Mitlaute? Wie heißt die zweite? Wie viel hat diese Grundlaute? Mitlaute? Was ist über das Wort zu beobachten? Was

noch? (Doppelt n, weil es geschwind ausgesprochen wird.) Wie heißt das letzte Wort? Was ist es für eines? Wie viel hat es Silben? Warum? Buchstaben? Mitlaute? Wie heißen sie? Grundlaute? Was ist darüber zu beobachten? (Es muß mit einem t nicht mit d endigen, weil es ein Zustandswort ist.) Nun ist der Satz zu Ende. Wenn wir weiter etwas schreiben, so gehört es nicht mehr zu diesem Satze. Wir müssen daher absetzen, mit unserer Stimme inne halten — eine zeitlang schweigen, und dieß müssen wir auch beim Schreiben anzeigen, wodurch wohl? (Durch einen Punkt. Dieß wissen die Schüler bereits aus den Leseübungen, wenn sie in jenen etwa weiter seyn sollten, als im Schreiben; wo nicht, so ist es ihnen gehörig einleuchtend zu machen.) Wann setzen wir also einen Punkt? (Wann ein Satz zu Ende ist — geschlossen ist.)

Die Uebungen im Schreiben der einfachsten Sätze sind eine geraume Zeit fortzusetzen. Nachher vergrößert man die Sätze um etwas, wozu hiernächst ein Beispiel folgt.

Höhere Stufe.

Veranlassung zu dem Satze soll das Wort Schmetterling geben, welches wir gleich durch alle folgende Erweiterungen beibehalten wollen, indem dadurch das Verfahren augenscheinlicher werden dürfte, als wenn wir jedes mahl ein anderes Wort nähmen. Das Wort selbst wird entweder von dem Lehrer geradezu angegeben oder abgefragt, z. B. Was bemerkt ihr vor dem Fenster? Einen Schmetterling. Gebt einen Zustand von demselben an! Er fliegt

(flattert). Gebt auch eine Eigenschaft (Beschaffenheit) von ihm an. Er ist schön. Durch welches Wort gebt ihr dieses an? Setzt dieses Wort als Beilege (Eigenschafts) wort wohin? Jetzt sprecht den ganzen Satz aus! Der schöne Schmetterling fliegt! So schreibt ihn auch! Während dieses geschieht, werden alle auf Rechtschreibung sich beziehenden Fragen, wie in dem vorhergehenden Satze mit so viel oder wenig Ausführlichkeit wiederholt, als nöthig zu seyn scheint. Alsdann einige auf Sprachbau und Sprachsinn Bezug habende, z. B. Wie würdet ihr sagen, wenn ihr fragen wolltet, ob er fliege? Wie würdet ihr dieses als Wunsch ausdrücken? (Wenn der schöne Schmetterling nur flöge!) Wie könnte man diesen Wunsch auch noch anders ausdrücken? (Möchte der schöne Schmetterling doch fliegen!) Sollte man auch dafür halten, daß diese Fragen noch zu frühe kamen, so ersieht man doch aus demselben, was ein umsichtiger Lehrer gleich von vorne herein alles zu berücksichtigen vermöge, und wie er durch unbedeutend scheinende Uebungen die allseitigste Sprachbildung nicht allein in materieller, sondern auch in formeller Hinsicht begründen und erzielen könne.

Erweiterung.

Ihr könntet noch eine Eigenschaft von dem Schmetterling angeben! Hat er nur einerlei Farbe? Wie nennt man solche Dinge, die mehrerlei Farben haben? (Scheckigt, gefleckt, bunt.) Nun bringt die Angabe dieser Eigenschaft auch gehörig in den Satz. (Der schöne, bunte Schmetterling fliegt.) Beim Niederschreiben wird gelehrt, daß zwischen zwei Wörter,

die zu Einer Klasse gehören, ein Beistrich gemacht wird. Später wird diese Regel dahin beschränkt, daß ein Beistrich nur dann dazwischen kommen darf, wenn beide in gleichem Falle stehen, und nicht das erste blos zur Bestimmung des zweiten dient.

Fernere Erweiterung.

Wo fliegt der Schmetterling? (Vor dem Fenster.) Bringt dieses ebenfalls in den Satz *). (Der schöne, bunte Schmetterling fliegt vor dem Fenster.) Nehmt einmahl ein Zahlwort statt des Deutewortes! (Ein schöner bunter u. s. f.) Würde aber nun der Satz nicht schöner werden, wenn man die Wörter anders aufeinander folgen ließe, mit einem andern Worte anfienge? (Viele schreien: Vor dem Fenster fliegt ein schöner bunter Schmetterling).

Die Schüler werden nun angeleitet, mehrere Sätze von etwa demselben Umfange zu bilden und niederzuschreiben, die man alle nach Bedürfen orthographisch, grammatikalisch und stilistisch durchgeht. Dabei trachte man aber ja nicht ängstlich, daß jeder genau dieselben Wörterklassen und vielleicht gar in derselben Ordnung enthalte, wie es wohl hie und da vorgeschlagen wird. Ein solches Verfahren ist weit eher zu tadeln, als zu loben, indem es alle freie Geistesentwickelung auf eine gewaltsame Weise hemmt. Auch ist es keineswegs nöthig, eine so sorgfältige Abstufung hinsichtlich des körperlichen Inhaltes der Sätze

---

*) Um der Kürze Willen wird hier der Satz immer gleich wieder in so weit zu Grunde gelegt, als er bereits entwickelt ist.

zu beobachten, als durch die vorangestellten Regeln, besonders Regel 10. und die gewählten Beispiele beabsichtigt zu seyn scheinen könnte. Auch dieß würde schädlicher Zwang seyn. Manche Aufgabe gestattet ohnehin nicht leicht eine beträchtliche Erweiterung im eingliederigen Satze, und nicht immer ist der Lehrer in der Verfassung, so viele Nebenbestimmungen gehörig zu entwickeln. Schreiben daher die Schüler immer kurze und lange Sätze durcheinander, wenn nur die Befähigung für die möglichste Erweiterung hergestellt wird. Dieß eingeschaltet, fahren wir fort:

Fernere Erweiterung.

Wie würdet ihr sagen, wenn der Schmetterling auf kurze Zeit hinweggewesen, und nun schon wieder da wäre? Vor dem Fenster fliegt schon wieder der schöne, bunte Schmetterling.) Wer ordnet mir die Wörter anders? (Der schöne, bunte Schmetterling u.s. f.) In welcher Form lautet dieser Satz am beßten? Drückt es einmahl in der Mehrheit aus, d. h. sprecht, als ob es mehrere Schmetterlinge wären! (Vor dem Fenster fliegen mehrere schöne, bunte Schmetterlinge.) Hier gilt bei dem Niederschreiben schon die Beschränkung der vorhin erwähnten Regel von dem Beistriche; denn das Wort mehrere ist ebenfalls ein Beilegewort und steht in demselben (ersten) Falle, wie die beiden anderen, und dennoch darf kein Beistrich zwischen dieses und das Wort "schöne" gesetzt werden, weil das erstere nur zur näheren Bestimmung der folgenden dienen soll. Von den Schülern aber kann man auf der jetzigen Bildungsstufe die Auffindung dieses Unterschiedes noch nicht verlangen, und man mag ihnen

denselben ohne Bedenken blos sagen. Vielleicht begreifen sie ihn noch gar nicht.

Fernere Zusätze.

Wie würdet ihr sagen, wenn ihr Jemanden erzählen wolltet, diese Schmetterlinge wären gestern vor dem Fenster herumgeflogen? (Gestern sind mehrere schöne, bunte Schmetterlinge vor dem Fenster herumgeflogen.) Gestern? Zu welcher Tageszeit? (Nachmittag.) Wie lange? Gebt nur irgend eine Zeit an! (Eine ganze Stunde lang.) Vor welchem Fenster? (Vor dem Fenster unsers Lehrzimmers. Nur vor einem? (Nein, vor allen.) Also? Vor den Fenstern unseres Lehrzimmers. Wer getraut sich nun alle diese Nebenbestimmungen sämmtlich in den Satz zu bringen? Gestern nachmittag sind mehrere schöne, bunte Schmetterlinge eine ganze Stunde lang vor den Fenstern unseres Lehrzimmers herumgeflogen.

Man sieht leicht, daß hier mehrere Zusätze auf einmahl gemacht worden sind, für die eben so viele verschiedene Stufen hätten angegeben werden können, gleichwie, daß man deren noch mehrere machen könnte, mithin weder die Zusätze noch die Abstufungen der Zahl nach genau zu bestimmen sind, noch bestimmt werden sollen, und obige Beispiele nur um deßwillen da stehen, um zu zeigen, wie man die Kinder anleiten könne, allmählig immer mehr in einen Satz zusammenzufassen, gehörig zu ordnen und zu überdenken.

Was über die Behandlung der eingliedigen Sätze noch zu sagen wäre, möchte darin bestehen, daß man in Wahl der Wörter, worauf die Sätze gegründet

werden sollen, vorsichtig sey, und nicht zu bald Nahmen abgezogener Begriffe wähle, wobei sich die Kinder noch nichts Deutliches denken können, um nicht sich und sie fruchtlos zu quälen, und daß man nicht zu schnell zu so sehr reichhaltigen Sätzen eile, wie hier der letzte ist. Doch man wird schon finden, wie weit man seine Schüler bringen könne, ohne ihnen zu viel zuzumuthen. Vielleicht, wenn überhaupt dieser Unterrichtsweg betreten werden sollte, findet Mancher sogar gerathener, sich überhaupt nur auf eine mäßige Erweiterung zu beschränken und von dieser gleich auf zweigliederige Sätze überzugehen.

II. Zweigliederige Sätze.

Die Fertigung derselben geschieht nach den nämlichen Regeln, wie die Fertigung der eingliedigen. Die Glieder aller zusammengesetzten Sätze sind entweder aneinander- oder ineinandergefügt. Beide Gestaltungen werden theils mit Bindewörtern, theils ohne solche vollzogen. Die Glieder selbst trennt man durch Satzabtheilungszeichen (eigentlich Satzgliederabtheilungszeichen), die bald einen kürzern, bald einen längern Absatz bezeichnen, als : ;, je nachdem das eine oder das andere Glied mehr oder weniger als selbstständig betrachtet werden kann, und die nur in den seltensten Fällen ausgelassen werden, gleich wie sie nie bis zum Schlußpunkt steigen dürfen, welcher lediglich am Ende des ganzen Satzes richtig steht.

1. Aneinandergefügte Satzglieder.

Am leichtesten sind diejenigen zweigliederigen Sätze gestalten zu lernen, deren Glieder aneinan-

dergefügt d. z. durch Bindewörter aneinandergefügt sind. Mit diesen werden daher die zusammengesetzten Sätze geradezu begonnen, ohne die Schüler mit den so eben angedeuteten Distinkzionen zu belästigen. Es ist aber nicht genug, alle oder doch die meisten Verbindungsweisen zu behandeln, sondern die Methode fordert, daß man auch bei der leichtesten anfangend planmäßig zu den schwereren aufsteige. Ich will versuchen, diese Ordnung hier anzudeuten, wobei ich bemerke, 1) daß ein Querstrich bedeutet, daß in der Aufgabe für das treffende Satzglied kein Bindewort gebraucht wird, 2) daß die zwischen den Bindewörtern stehenden Abtheilungszeichen diejenigen sind, welche in den zu fertigenden Sätzen selbst gebraucht werden. 3) Große Anfangsbuchstaben bedeuten, daß das Bindewort im unterliegenden Falle nur am Anfange des Satzes stehe: 1. —, und 2. —, und auch 3. —; auch, 4. —, aber 5. —; aber auch 6. —, daß 7. daß, —. 8. so, daß, 9., dergestalt, daß 10., solche, daß. 11. —; denn. 12. so, wie. 13. nicht so, wie. 14. —. als. 15. sowohl, als. 16. sowohl, als auch. 17. nicht nur, sondern auch. 18. theils, theils. 19. entweder, oder. 20. nicht sowohl, als vielmehr. 21. nicht, sondern. 22. weder, noch 23. da, so. 24. weil, so 25. —, da. Statt dieses Bindewortes setzt man auch weil und indem. 26. —, damit. 27. Wenn, so. 28. Wenn so. Bei dieser Uebung soll das wenn verschwiegen bleiben, gleichwie auch das so oft verschwiegen bleibt. 29. —, wenn. 30. —, nachdem. 31. Nachdem, so. Das Wort so wird auch oft verschwiegen. 32. Indem, — 33. während, — 34. Damit, so. 35. —, ohngeachtet. Statt des Wortes

ohngeachtet gebraucht man auch die Wörter obgleich und obschon. 36. Obgleich, so doch. 37. zwar, aber. 38. So, so. 39. so, so doch. 40. Je, desto 41. —; nur. 42. —, jedoch. Statt dieses Bindewortes setzt man auch indessen. 43. —; selbst. Statt dessen sagt man auch sogar. 44. —; besonders. Statt dessen sagt man auch zumal. 45. Ob, — 46. —, ob. 47. —, und doch. Oft sagt man auch und dennoch. 48. —, wenn auch. Oft versetzt man diese Wörter und sagt: auch wenn. 49. —; folglich. Statt des Wortes folglich dient auch eines von folgenden Wörtern: also, mithin, daher, deßwegen, deßhalb, von denen bald das eine bald das andere besser taugt, jedes aber einen Strichpunkt zwischen die beiden Glieder verlangt, es sey denn, daß bei dem zweiten Gliede das Zustandswort an das Ende gesetzt werde, in welchem Falle nur ein Beistrich zwischen beide Glieder kommt. Hiefür die eigene Uebung 50 —, deßhalb. Statt dessen sagt man auch weßhalb und weßwegen. 51. —, zu. 52. — zu? 53. — um zu. 54. Um zu, —. 55. Gleich wie; also auch *). 56. — und dann. Nun folgen einige Satzgefüge, die sich lediglich auf Zeitverhältnisse gründen. 57. Als, —. Zuweilen wird das zweite Satzglied auch mit dem Worte da angefangen. 58. —, als. 59. Wenn, —. Das zweite Satzglied wird auch mit dem Worte so angefangen. 60. —, wenn. 61. —, bis.

---

*) Gleiche Bedeutung haben folgende Verbindungsweisen: Wie; so. So wie, so auch. Wie, also. Wie, also auch.

Zuweilen werden auch andere Satzabtheilungszeichen gebraucht, als hier angegeben sind, welches davon abhängt, ob beide Glieder ein und dasselbe Subjekt oder ein gemeinschaftliches Zustandswort haben oder nicht, oder die Satzglieder besonders lang oder kurz sind ꝛc., worüber selbst Kinder recht leicht aufgeklärt werden können. Es ist übrigens sehr zu bedauern, daß unsere Sprachforscher und Sprachlehrer gerade in Anwendung der Satzgliederabtheilungszeichen, die, wenn sie richtig gesetzt werden, so viel Licht über den Satzsinn verbreiten, und die so leicht logisch bestimmt werden könnten, so sehr von einander abweichen, und dieselben häufig sogar nachlässig und unrichtig setzen.

Ueber jedes dieser verschiedenen Satzgebilde stelle ich eine eigene Uebung an, indem ich 8 — 12 Sätze mündlich fertigen, und mehrere derselben niederschreiben lasse, um sie auch orthographisch und grammatikalisch sorgfältig durchzugehen. Es sey mir vergönnt, das Wie in verschiedenen Beispielen darzuthun, zu welchem Ende ich sogleich mit Nr. 1. beginne. Es wird an die Wandtafel geschrieben:

1., —, und

Kinder, ihr sollt jetzt zwei verschiedene Sätze zu Einem verbinden lernen. Doch, worüber bilden wir geschwind einen solchen Satz? Nehmen wir das Wort Metalle. Was könnet ihr von den Metallen angeben? Sie schmelzen im Feuer. Was noch? Sie lassen sich mit dem Hammer ausdehnen. Verbindet nun diese zwei verschiedenen Angaben zu Einem Satze! (Die Metalle schmelzen im Feuer, und lassen

sich mit dem Hammer ausdehnen. Gerade so schreibt diesen Satz auch nieder. Aus wie viel Gliedern besteht dieser Satz? Wie wollen wir ihn deßwegen nennen? Nun machen wir mehrere solche Sätze. Was für Sätze machen wir also jetzt? Was haben wir beim Niederschreiben zu thun, um anzuzeigen, wo das erste Glied zu Ende ist? Wodurch ist das zweite Glied mit dem ersten verbunden? *)

3. —. auch

Es ist Frühling; die Apfelbäume blühen. Sagt mir doch etwas von der Apfelblüthe! (Sie hat eine sehr schöne Farbe.) Noch etwas! (Sie riecht recht angenehm.) Bildet nun hieraus einen zweigliederigen Satz auf die Weise, wie hier an der Wandtafel angedeutet ist. Die Apfelblüthe hat eine sehr schöne Farbe; auch riecht sie recht angenehm. Warum setzt man hier einen Strichpunkt und nicht einen blosen Beistrich? Warum aber keinen Punkt?

20. nicht sowohl, als vielmehr.

Seht hier eine sehr schöne Satzverbindungsreihe. Wenn ihr sie nur auch gleich anwenden könntet! — Hm! Halt, sagt mir einmahl etwas von dem Branntwein! Man trinkt ihn. Wozu sollte man ihn aber nicht ge-

---

*) Ich kann es nur dann billigen, den Beistrich auszulassen, wenn das erste und zweite Glied bei ganz gleichen, kurzen Zustandsbestimmungen einerlei Subjekt haben, das im zweiten Gliede noch überdieß verschwiegen werden muß, z. B. der Mensch ißt und trinkt. Der Vater raucht Tabak und liest die Zeitung. In dem zweiten Beispiele sollte der Beistrich schon stehen.

brauchen? Zum Trinken. Mit andern Worten: Wozu sollte man ihn nicht wählen? Zum Trinken. Wie sollte man ihn vielmehr benützen? Wie eine Arznei. Wer kann mir nun beide Angaben auf die hier bestimmte Weise am schönsten verbinden? Den Branntwein sollte man nicht sowohl zum Trinken wählen, als vielmehr wie eine Arznei benützen. Wer kann die Wörter des ersten Satzgliedes anders anordnen? (Man sollte den Branntwein u. s. f.) Welche Wortfolge dünkt euch die schönste zu seyn? Man könnte die Wörter wohl noch anders anordnen, und das erste Glied gleich mit seinen Bindewörtern anfangen; wer vermag es? (Nicht so wohl zum Trinken sollte man u. s. f.) Was haltet ihr von dieser Anordnung?

35. Damit, so

Kinder, es ist ein übles Ding um das Kranksеyn; wie wünscht ihr daher zu bleiben? (Gesund.) Wie müßt ihr euch aber im Essen und Trinken halten, um gesund zu bleiben? Mäßig. Verbindet nun diese beiden Aussagen auf die hier angezeigte Weise! Damit man gesund bleibt, muß man sich im Essen und Trinken mäßig halten. Kann man denn alsdann gar nicht krank werden? Ist es also gewiß, daß man alsdann gesund bleibt? Wenn es nicht gewiß ist, so werden wir das Zustandswort bleibt abändern müssen. In welcher Art steht es? Wann setzt man es in diese Art? In welche müssen wir es setzen? Warum? Wie muß nun das erste Satzglied heißen? Damit man gesund bleibe. Welche Kinder noch nicht so tief in den Geist der Sprache eingedrungen sind,

als zur Beantwortung dieser letzteren Fragen erforderlich ist, die quäle man auch nicht damit, sondern berichtige diesen und ähnliche Fälle auf eine andere Weise.

49. —; folglich
—; u. s. f.
—; u. s. f.

Was ist für junge Leute das beste Getränk? (Wasser). Woran sollten sie sich daher blos halten? (An das Wassertrinken.) Bildet nun daraus einen zweigliederigen Satz auf die hier bezeichnete Weise! Das beste Getränk für junge Leute ist Wasser; folglich sollten sie sich blos an das Wassertrinken halten. (Man ermüde nicht, die Schüler anzuhalten, für die Nahmenwörter und deren Bestimmungen, die sie im zweiten Gliede meistens wiederholen wollen, stellvertretende Wörter zu setzen.) Die Wörter des ersten Gliedes können mannichfach versetzt werden; wer bringt eine solche Versetzung zu Stande? Für junge Leute ist Wasser das beste Getränk, folglich u. s. f. Wer bringt eine andere Anordnung zu Stande? Das Wasser ist u. s. f. Ganz recht; aber noch schöner wird der Satz werden, wenn du das Deutewort ganz hinweg lässest! Wasser ist für junge Leute das beste Getränk; folglich sollten u. s. f. Wer kann sogar die Satzglieder umwenden und in folgender Weise verbinden? —, weil. Junge Leute sollten sich blos an das Wassertrinken halten, weil es für sie das beste Getränk ist.

55. Gleichwie; also auch

Welches ist die schönste Jahreszeit? (Der Frühling).

Welches ist das schönste Lebensalter? (Die Jugend.) Ja, Kinder, das sagt ihr, weil ihr es schon gehört habt, daß es aber auch gewiß wahr ist, das werdet ihr erst recht erkennen, wenn ihr einmahl alt werdet. Was kann man nun mit einander vergleichen? (Den Frühling und die Jugend.) Worin sind sie einander gleich? Sie sind beide recht schön. Sie lassen sich aber auch noch in einem andern Stücke vergleichen. Seht, kaum ist der Frühling da und man meint, man wollte sich dessen recht freuen, so ist er schon wieder? (Vorbei.) So ist es auch mit den Jahren der Kindheit, mit der Jugend; ehe man daran denkt, ist man? (Alt.) Die Jugend entflieht also auch wie? (Schnell.) In diesem Stücke wollen wir nun die Jugendjahre und den Frühling miteinander vergleichen. Dabei wollen wir aber auch sorgfältig darauf sehen, schöne, passende Worte zu wählen. Setzt vor allem zu dem Worte Frühling ein passendes Beilege(Eigenschafts)wort! Der schöne Frühling. Vielleicht weiß einer sogar ein noch passenderes Wort! . . . (Der holde Frühling. Wie entflieht er? Schnell. Wie muß nun das erste Satzglied heißen? Gleichwie der holde Frühling schnell entflieht. — — Wie verhält es sich mit den Jahren unserer Jugend? Sie entfliehen auch schnell. Wie sieht es aber mit den Wörtern schnell und entfliehen aus? Sie sind schon im ersten Gliede vorgekommen. Was haben wir daher zu thun. Wir haben andere an ihre Stelle zu setzen. Welches möchte nun statt des Wortes schnell gebraucht werden können. . . . . Seht hier hebe ich einen Finger sehr schnell auf, und lasse ihn eben so schnell wieder fallen. Habt ihr bemerkt,

welcher es gewesen ist? (Nein.) Warum habt ihr es nicht bemerken können? (Weil sie es zu schnell gemacht haben.) Welches Wort möchte nun fur das Wort schnell gesetzt werden können? (Das Wort unbemerkt.) Wie entfliehen die Jahre unserer Jugend? (Unbemerkt.) Welches Wort können wir aber für das Wort entfliehen setzen? (Verschwinden. — Es kann nöthigen Falls eben so durch Zwischenfragen herausgebracht werden.) Statt der untrennbaren Vorsilbe ver wünsche ich aber, daß ihr ein paar trennbare setzen möchtet! (Dahinschwinden.) Wie wird nun das zweite Satzglied heißen? Also auch schwinden... Haltet! Das Wort auch muß nicht gerade bei dem Worte also stehen.. Also schwinden auch die Jahre unserer Jugend unbemerkt dahin. Statt Jahre unserer Jugend können wir auch sagen? Jugendjahre. Allein dann wird es die Schönheit des Satzes fordern, daß wir ein passendes Beilegewort davorsetzen; welches möchte dieses seyn? ... Wir können es aus dem Nahmen eines gewissen Metalles machen; aus dem Worte Gold. Wie sagt man den kleinen Kindern, wenn man ihnen angeben will, daß etwas recht sehr schön sey? Es ist golden (goldig.) Wie lautet nun das zweite Satzglied? Also schwinden auch die goldnen Jugendjahre unbemerkt dahin. Stellt nun beide Glieder zusammen! Gleichwie der holde Frühling schnell entflieht (entfliehet); also schwinden auch die goldenen Jugendjahre (Jahre unserer Jugend) unbemerkt dahin. So schreibt ihn nieder!

Man wird nicht übersehen, daß der scheinbare Zeitverlust, der durch diese Behandlung entsteht, für

die ganze Geistesbildung wahrer Gewinn ist; auch folgen Fragen und Antworten stets schnell aufeinander, wenn der Unterricht durchaus rechter Art ist, und der Lehrer es seinerseits nicht an dem nöthigen Materiale und an der gehörigen Vorbereitung hat fehlen lassen.

Der niedergeschriebene Satz wird nun auch orthographisch und grammatikalisch durchgegangen, wovon ich einiges auszuheben gedenke.

1) orthographisch.

Wie viel Silben hat das erste Wort? Was ist darüber zu beobachten? Was ist über das Wort Frühling zu beobachten? Warum muß es einen großen Anfangsbuchstaben haben? Erkennt man es etwa auch äußerlich, daß es ein Namenwort ist? Woran? Wie aber, wenn seine Bedeutung nicht mit dem äußern Scheine übereinstimmen würde? Was ist über das Wort schnell zu beobachten? Warum? Was ist über das Wort entflieht zu beobachten? Was noch? (Zuletzt ein t, weil es ein Zustandswort ist.) Was ist über die erste Silbe zu beobachten? Was ist über das Wort Jugend zu beobachten? Was noch? (Nach dem u ein g, weil es langsam ausgesprochen wird.

2) grammatikalisch.

Ist das erste Wort (gleichwie) einfach oder zusammengesetzt? Was für ein Wort ist die erste Silbe, wenn sie allein steht? Zeigt mir dieses in einem Beispiele! Was ist die zweite Silbe, wenn sie allein steht? Was ist das Wort schnell? Woran be-

stimmt es einen Umstand? Wie heißt das Zustands=wort? Wie heißt die Grundgestalt deßelben? Wo=von ist der Zustand angegeben? In welchem Falle steht daher das Wort Frühling? In welcher Zeit, Person, Zahl, Form steht das Zustandswort? Was ist die Silbe ent, welche vorangesetzt ist? Welcher Sinn wird durch diese Silbe ausgedrückt? Zeigt es in noch einigen Beispielen! (Entlaufen, entspringen, entfalten ꝛc.) Was heißt entlaufen? entspringen? entfalten? Wie würde man die Wörter anzuordnen haben, wenn dieses Glied einen einfachen Satz dar=stellen sollte? (Der holde Frühling entflieht schnell.) Wie heißt im zweiten Gliede das Zustandswort? Wo=von ist dieser Zustand angegeben? In welchem Falle stehen also die Worte: Die goldnen Jahre? Wie heißt es im zweiten? dritten? vierten? Was ist das Wort unserer? In welcher Person? Zahl? in welchem Falle steht es hier? Was ist das Wort Ju=gend? In welchem Falle steht es? In welcher Zahl? Wie heißt die Mehrheit? . . . . (Sie ist nicht ge=bräuchlich.) Was ist das Wort unbemerkt? Von welchem Worte wird es abgeleitet? (Von dem Zu=standsworte merken.) Was hat es für Zusätze? Was sind dieses für Silben? Welche Bedeutung hat insbesondere die Silbe un? Gebt darüber einige Bei=spiele an! (Unrecht, ungelehrt, unrichtig, unver=schämt.) Was ist das Wort dahin? (Es ist ein zusammengesetztes Wort.) Wie heißen die Wörter, aus denen es zusammengesetzt ist? Was ist das Wort da? Was für einen Umstand giebt es an? Was ist das Wort hin? Was für einen Umstand bezeich=net dieses? Was haben diese beiden Wörter nun zu=

sammengesetzt hier zu thun? (Sie gehören als trennbare Vorsilben zum Zustandsworte.) Wie heißt das Wort, wenn man sie voransetzt? Dahinschwinden.

In wie weit man diese Fragen in rechtschreiblicher sowohl als in sprachlehrlicher Beziehung vermehren müsse, oder verringern dürfe, das wird durch Alter und Fähigkeiten der Schüler, Gleichheit oder Ungleichheit der Klassen, guten oder schlechten Schulbesuch und vor allem durch die Beschaffenheit des Unterrichtes selbst bedingt.

Es folgen hier, jedoch ohne katechetische Entwickelung, noch etliche Sätze, deren Gefüge sich auf blose Zeitbeziehungen gründen:

Als Jesus vom Berge herabgieng, folgete ihm viel Volkes nach. Ich war eben mit dem Schreiben fertig, als mein Freund zu mir kam. Wenn ich ihm rufen werde, so wird er kommen.

Ich gedenke eine Reise zu unternehmen, wenn die Schnittärnte vorbei seyn wird.

Auf gleiche Weise werden die Schüler angeleitet, auch die zweigliederigen Satzgebilde ohne Bindewörter zu fertigen, worauf zu den eingeschobenen zweigliederigen Sätzen übergegangen, und zu drei-, vier-, fünf- bis zwölfgliederigen fortgeschritten wird. Die Bearbeitung des für diesen Unterricht nöthigen und ausreichenden Stoffes hat 5 Jahre hindurch meine Musestunden ausgefüllt, und liegt schon mehrere Jahre vollständig geordnet unter meinen Papieren. Meine Absicht war, denselben mit einem methodischen

Leitfaden herauszugeben. Zur Bearbeitung des letzteren habe ich jedoch bisher nicht kommen können, weßhalb ich mich zu dieser abgekürzten und bruchstückweisen Veröffentlichung entschloß, um der verderblichen Weise des Diktandoschreibens in den Volksschulen nicht länger unthätig zuzusehen.

Die vorgeschriebenen Gränzen gebieten mir, hier abzubrechen; im nächsten Hefte dieser Zeitschrift gedenke ich aber den Faden wieder aufzunehmen.

Hersbruck, im August 1833.

Schullehrer Winkler.

V.

Von der bildenden Lehrweise, um Schüler zur deutlichen Kenntniß des Zustandwortes zu leiten.

Nach der Religion ist und bleibt der Sprachunterricht der wichtigste Lehrgegenstand, weil er den Menschen zum klaren Bewußtseyn des eigentlichen Thuns seines Geistes beim Denken bringt. Eben darum muß den Lehrern jeder Aufsatz in unserm Schulfreunde sehr willkommen seyn, welcher Ihnen einen Beitrag zur richtigen Behandlungsweise desselben liefert.

Im vorigen Bändchen haben wir nachgewiesen, wie Schüler zur deutlichen Auffassung des Nahmenwortes nach der bildenden Lehrweise so leicht

hingeführt werden können; dasselbe wollen wir im gegenwärtigen Bändchen für das Zustandswort zu leisten suchen.

Ob es uns schon nach einer Reihe von Jahren, besonders vollends durch die von uns herausgegebene "faßliche deutsche Sprachlehre" gelungen ist, diese Benennung des zweiten Hauptwortes fast in allgemeinen Umlauf zu bringen, so dürfte es doch noch manchem Lehrer, besonders wenn er jene Sprachlehre nicht zur Hand hat, an der hellen Ueberzeugung fehlen, ob solche wirklich auch die richtigste sey. Darum muß man uns schon erlauben, einleitungsweise Einiges über die Ungenügsamkeit aller bisher für diese Wörterklasse gebräuchlichen Benennungen voran zu schicken.

Der älteste Nahmen Verbum oder Verb (wie einige Grammatiker zu sprechen beliebten, ist bekanntlich der lateinischen Sprache abgeborgt worden und heißt in deutscher Sprache Wort). Ohne Zweifel wollten die Lateiner damit andeuten, daß es vorzugsweise vor allen andern Wörterklassen diesen Nahmen verdiene. Wir selbst nennen es deßhalb Hauptwort. Allein es gibt in der menschlichen Rede zweierlei Hauptwörter, welche man nicht zu unterscheiden wissen würde, wenn man ihnen einerlei Nahmen geben, und sie beide Hauptwörter nennen wollte. Man muß folglich Bedacht darauf nehmen, dem zweiten Hauptworte in unserer Sprache einen besondern Nahmen zu ertheilen, der dabei recht deutlich ausspricht, wozu solches in der menschlichen Rede dient.

Schon lange fühlte man die Ungebührlichkeit, dazu ein lateinisches Wort zu gebrauchen, theils weil eine aus fremder Sprache entlehnte Benennung den so eben genannten Zweck verfehlet, theils weil es unsere Muttersprache bei ihrem Reichthume nicht an einem dazu völlig geeigneten Nahmen fehlen kann, und wir daher nicht von fremden Völkern einen solchen zu borgen nöthig haben. Aber bei dieser Auswahl hat man sich einen argen Mißgriff zu Schulden kommen lassen, als man es Zeitwort nannte. Zu diesem Mißgriffe ließ man sich dadurch verführen, weil diese Wörterklasse eine solche Umbildung annimmt, welche zugleich die Vergangenheit und Zukunft des Zustands eines jeden Dinges bezeichnet. Allein dieß macht nicht die Grundbedeutung dieser Wörter aus, sondern ist nur etwas ihm noch Beigegebenes. Jede Benennung einer Wörterklasse muß deren erstes wesentliche Merkmahl angeben, wenn sie richtig seyn soll. Ein Zeitwort kann man ja jedes Wort heißen, welches eine Zeit bezeichnet. Daher sind Jahr, Monate, Tage, Stunden, Sonntag, Montag, Vergangenheit, Zukunft, Gegenwart rc. auch Zeitwörter zu nennen, in wie ferne wir damit Zeiten bezeichnen. Oder können denn die Verben (um uns hier noch dieses lateinischen Nahmens zu bedienen), wenn sie bloß nennweise (als Infinitivum) gebraucht werden, dieser Wörterklasse anzugehören aufhören, weil sie jetzt die Zeit unbestimmt (infinitiv) lassen? — Man höre folglich auf, durch den Gebrauch dieses irrigen Nahmens, welchen man dieser Wörterklasse gibt, der Welt zu verrathen, daß man die wichtige Hauptbestimmung dersel-

ben in der menschlichen Rede noch nicht aufgefaßt habe, und sich deßwegen noch an die Bezeichnung einer Nebenbestimmung halte. — Daß aber kein anderes Wort einfacher, natürlicher und richtiger den Zweck dieser zweiten Hauptwörterklasse bezeichne, als das von uns in Umlauf gebrachte Zustandswort, und deßhalb gewiß noch die allgemeinste Einführung erhalten wird, davon wird das Nachfolgende über die dabei zu gebrauchende bildende Lehrweise die volleste Ueberzeugung gewähren.

Wir wollen bei diesem Lehrgespräche die Antworten der Schüler meistens weglassen, und nur den Gang der Fragen bezeichnen, theils um Raum zu ersparen, theils um den Lehrern Gelegenheit zu geben, dieses Lehrgespräch selbst schriftlich und mündlich vollständig durchzuarbeiten. Wir erinnern dabei nur an die beiden Unterrichtsregeln: die Uebung der Selbstkraft des Schülers muß hierbei als Hauptwerk fest im Auge behalten werden; und zur Erleichterung desselben vom Lehrer jene dahin geleitet werden, an das Bekannte das noch Unbekannte anzuknüpfen.

Kinder! ihr habt jüngst bemerkt, daß nicht nur jeder von Euch Schülern einen Nahmen hat, sondern auch jedes Ding hier in der Schule sowohl als in der ganzen Welt. Ihr konntet mir kein Ding angeben, das nicht einen Nahmen hätte. Und alle die Wörter, welche man als Nahmen der Dinge gebraucht, habt ihr selbst Nahmenwörter genannt, und dabei bemerkt, daß sie mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden, damit man beim

Lesen sogleich wisse, von welchem Dinge die Rede sey. Auch habt ihr selbst gefunden, daß es dreierlei Nahmenwörter gibt: Eigennahmen, Gemeinnahmen, und Generelle oder allgemeine Nahmen. Wer von Euch sagt uns wiederholungsweise jetzt noch geschwind, was das für Nahmen sind? Was ist ein Eigennahmen?

Nun könnte ich Euch auch noch vieles Lehrreiches von diesen Nahmenwörtern sagen, das Euch als wißbegierige Kinder sehr erfreuen würde, z. B. daß wir damit nicht bloß sichtbare, sondern auch unsichtbare und von uns bloß gedachte Dinge bezeichnen; daß diese Nahmenwörter auf vielfache Weise umgewandelt werden können, und man nicht immer sagt Haus, sondern auch öfters sagen kann Hauses, Hause, Häuser, Häusern, und warum man so sagen muß. Wenn Ihr ferner recht fleißig seyd, soll dieß Euch noch alles gelehret werden, damit ihr recht einsichtsvolle Kinder werdet. Heute setzen wir unser angefangenes Geschäfte fort, zuerst alle Wörterklassen kennen zu lernen. Welche Wörter in die erste Klasse der Nahmenwörter gehören, wisset ihr. Heute kommt die Reihe an die Wörter, womit wir den Zustand der Dinge bezeichnen. Zustand! was bedeutet dieses Wort? Das sollt Ihr sogleich Euch selbst sagen können.

Seht, liebe Kinder, der aufmerksame Mensch bemerkt nicht nur die Dinge, welche er um sich herum sieht und gibt ihnen einen Nahmen; sondern er bemerkt an ihnen auch noch die Weise, wie es mit ihnen steht oder wie sie uns ihr Vorhanden-

seyn zu erkennen geben. Seht! da liegt auf dem Tische ein Ding; wie nennt ihr es? (ein Buch.) Nun bemerkt auch die Weise, wie es vorhanden ist oder sein Daseyn äußert. Sitzt es, wie ihr hier auf der Bank? Steht es, wie ich vor Euch stehe? Hängt es, wie diese Karte hier an der Wand hängt? So gebt mir doch seinen Zustand richtiger an! (Es liegt.) Jetzt will ich Euch auch meinen Zustand, die Weise meines jetzigen Vorhandenseyns angeben. Wenn ich ihn unrichtig angebe, so sagt es besser. Ich bin krank? (Nein, Sie sind gesund.) Ich schlafe, sitze, gehe jetzt? Was hatte ich von mir falsch, und Ihr richtiger angegeben? (Ihren Zustand)., Das heißt? (Die Weise, wie Sie jetzt vorhanden sind.) Versucht es nun, daß jeder von Euch uns den Zustand der in dieser Stube befindlichen Dinge richtig angibt. (Die Kinder thun es der Reihe nach). Was habt ihr von allen diesen Dingen ausgesagt oder angegeben? (Ihren Zustand.) Das heißt? (Die Weise, wie sie vorhanden sind.) Ob wohl alle Dinge in der Welt uns die Art und Weise ihres Daseyns zu erkennen geben? Wie gibt z. B. die Sonne ihr Daseyn zu erkennen? Der Wind, der Donner, die Glocke, der Hund, das Pferd? Ob wohl der Hund uns nur auf Eine Weise, durch Bellen, sein Daseyn zu erkennen gibt? Wer sagt uns die verschiedene Weise davon an! Der Hund? (läuft, frißt, schläft, wacht? ꝛc. Wer von Euch gibt mir die Menge von Wörtern, welche wir bis jetzt gebraucht haben, um den Zustand oder die Weise ihres Daseyns anzugeben? (liegen, stehen, sitzen, hängen ꝛc.) Was deuten wir mit diesen Wörtern an? (Den Zustand der Dinge.) Wie wollt ihr nun diese

Wörter nennen, um sie von den andern Wörtern zu unterscheiden? (Zustandswörter). Was sagt ihr von den Dingen aus, oder was gebt ihr von ihnen an, so oft ihr eines dieser Wörter gebraucht? (ihren Zustand). Was ist also ein Zustandswort für ein Wort? (ein Wort, womit man aussagt oder angibt, in welchem Zustand sich ein Ding befindet).

Zur Belohnuug eures Fleißes will ich euch auch noch etwas von der großen Kunst des menschlichen Geistes sagen, von der Kunst, Sätze zu bilden. Ihr besitzt sie jetzt schon. Um das zu begreifen, darf ich euch nur sagen, daß ein Satz nichts anderes ist, als die Aussage von dem Zustande, in welchem sich ein Ding befindet? Was habt ihr von dem Buche hier vorhin ausgesagt? (Das Buch liegt). Von der Sonne? (Die Sonne scheint). Wie habe ich gesagt, daß man die Aussage von dem Zustande eines Dinges nennt? (Einen Satz). Wer einen Satz bilden will, darf daher nur von einem Dinge was aussagen? seinen Zustand oder die Weise seines Daseyns). Bildet mir jetzt mehrere solche Sätze? (Die Kinder thun es). Was habt ihr gethan? Wie habt ihr dieß angefangen? Was bildet man, wenn man von den Dingen ihre Daseynsweise aussagt? Ob ihr auch angeben könnt, welche Wörter man nothwendig braucht, wenn man einen Satz bilden will. Ihr sagtet vorhin "das Buch liegt", was folglich ein Satz ist, weil ihr von dem Buche die Weise seines Daseyns aussagt. Zu welcher Wörterklasse gehört das erste Wort "Buch"? (zu den Nahmenwörtern). Das zweite "liegen"? (zu den Zu-

standswörtern). Ist denn das nicht auch schon ein Satz, wenn ich bloß sage "das Buch?" Warum nicht? Was fehlt noch? Was weiß ich von dem Buche noch nicht? Oder wenn ich sage "liegen"? Warum nicht? Wißt ihr schon, welches Ding in dem Zustande des Liegens sich befindet? Was muß ich noch hinzu setzen, wenn ich einen Satz bilden will? Welche zwei Wörterklassen müssen wir durchaus haben, um Sätze zu bilden? Jetzt werdet ihr vielleicht selbst angeben können, warum man die Wörter dieser beiden Klassen Hauptwörter nennt. Was kann man ohne sie beide nicht bilden? (keine Sätze). Warum nennt man sie folglich Hauptwörter? Warum gibt es nicht mehrere?

Noch viel Schönes sollt ihr von dieser wichtigen Kunst hören, Sätze zu bilden. Aber erst müssen wir alle Wörterklassen kennen lernen. Von der dritten Wörterklasse in der nächsten Lekzion.

VI.

Staat, Kirche, Bürger-, Volksleben und Schule stehen unter verschiedenen Einflüssen; Betrachtung der Gegenwart von Iltor.

Eigenthümliche Richtungen sind es, wodurch sich alle Zeitabschnitte entweder vortheilhaft auszeichnen, oder schmählich beflecken. Die Gegenwart, in welche wir gestellt sind, läßt keinen Stand in den gebildeten Staaten Europa's, nach längst errungenem Frieden,

in Ruhe. Die materiellen Kräfte, früher durch die Kriegswehen rasch aufgezehrt, im Voraus verschlungen oder in ihren ersten Keimen zerstört, häufen und mehren sich bei ihrem naturgemäßem Gebrauche. Hiedurch ist zugleich die Möglichkeit gegeben, daß die geistigen Kräfte ungezwungener, früchtereicher und belohnender wirken können.

Das allgemeine Loosungswort in allen gebildeten Ländern unsers Welttheils ist seit Beendigung der Völkerkriege: Verbesserung! — Verbessert die Staatseinrichtungen! Auf diese Forderung lauschen die Regierungen. Die an sie gerichteten Petitionen, Adressen, Beschwerdeschriften und dergleichen papierne Motionen mehr, werden in eiliger Geschäfts- und Verbesserungslust abgesendet. Sie sind nun einmal das Sprachrohr fern Wohnender an das Ohr der Hochgestellten. Auf dem Felde der Staatswirthschaft giebt es Schnellläufer, welche ihre körperliche und geistige Lebenskraft unnütz gegen das Jauchzen wankelmüthigen Pöbels umtauschen. In entgegengesetzter Richtung mühen sich künstlich abgerichtete Rückwärtsgänger ab. Ihre Augen sind verbunden und auch andern möchten sie gleiches thun. Die helle sehenden und friedlich gesinnten Genossen der Staaten vermeiden weise die Schädlichkeit der Uebertreibung. Die Staatseinrichtungen müssen dennoch vorwärts.

Die Kirchen aller Glaubensbekenntnisse vernehmen gleichfalls die Stimmen vieler Besonnenen und Unbesonnenen, redlich und unredlich Gesinnten. Sie rufen: verbessert! Der eine Theil treibet sein Werk eifrig — aber mit Unverstand. Zu Irving,

dem vor zehn Jahren angestaunten, beredten Prediger schottischer Kirche in London eilten alle Equipagen der Hohen, wann er predigte. Der übertriebene, unvernünftige Worteifer, mit dem er das göttliche Buch auslegte, reihte ihn vor wenigen Jahren den geistigen Sonderlingen nicht an — nein! Den Narren. Er wurde ein wandernder Strassenprediger, nachdem die ordnungsliebenden Vorsteher seiner Kirche ihm dieselbe verschlossen. Gott wolle jeden deutschen Verstand vor solchen Verirrungen bewahren! Den unvernünftigen Eiferern gegenüber halten in den Kirchen aller Glaubensbekenntnisse andere Geister das Licht. Es brennet bisweilen heller, bisweilen dunkeler. Das Gewölbe des hohen Doms der Wahrheit bleibt manchem Augensterne unentdeckt. Das Gedränge, der Lärmen und manche unerbauliche Scene der beiderseitigen Gegner belustigt oder betrübt. Die Besserung, als eine hehre Tochter des Himmels, erhebt ihre Stimme und der Thoren Mühen und Ringen ist rinnendes Wasser in der Sandwüste des menschlichen Lebens. Das Christenthum bildet sich zur Weltreligion fort; dieser Behauptung des Gelehrten von Ammon in Dresden muß allenthalben Bahn gemacht werden. Die Kirche schreitet zum Bessern vorwärts, trotz aller Mondsfinsternisse.

Dem Landbaue sind neue Richtungen gegeben. Er verbindet sich enger mit den Gewerben und dem Handel als früher. Die Erfolge der großen Entdeckungen in verschiedenen Zweigen der Mechanik und Chemie werden von Land zu Land durch den Speculationsgeist übergepflanzt und nach Verfluß eines Jahrzehntes wird mit Erstaunen der Ausruf erschallen:

Ver-

Verbesserung ist erfolgt. Auf diesem Felde menschlicher Thätigkeit erfreut man sich schon gegenwärtig eines Fortschreitens, hervorgerufen durch das Bedürfniß, befördert von der sich mehrenden Theilnahme des Volkes und unterstützt von den Regierungen.

Bei diesem gesammten Wirken dieser vielfachen Verbesserungen bedingen sich aber die verschiedenartigsten Verhältnisse gegenseitig. Nichts Wichtiges wird in dem Leben der Staaten, Kirchen, so wie der Erwerb- und Ernährungszweige zu Stande gebracht, ohne daß nicht ein Einfluß auf die andern Verhältnisse geübt werde. Unwidersprechlich stehen sie unter gegenseitigem Einflusse.

Diesem Gesetze des wechselnden Gebens und Nehmens, Thun und Leidens sind alle Interessen der Völker unterthan. Zu ihnen aber rechnet die besonnene Gegenwart das Schulwesen als ein sehr wichtiges. Es mußte auf die Zeit seiner Nichtachtung die des Gegentheils folgen. In letzterer lebt nun das gegenwärtige Geschlecht. Aus stiller Verborgenheit hat man seit Jahrzehnten das Schulwesen, einen Zweig menschlicher Thätigkeit und menschlichen Leidens ans große Licht der Oeffentlichkeit hervorgezogen. Hiedurch hat sich aber zugleich der Einfluß verstärkt, welcher, von andern Verhältnissen ausgehend, auf das ganze Schulwesen mächtig einwirkt.

Letzteres hat bekanntlich mehrere Abstufungen und verschiedene Zwecke. Hiedurch wird eine gewisse, innere Lebensthätigkeit rege. Die mehrfachen Schulanstalten üben unter einander einen öfters bemerkbaren, öfters stillen Einfluß aus. Als vor dreihundert Jah-

ren die abendländischen Sprachen noch in ihrem rohen Entwickelungsprozesse begriffen waren, so dachte man an keine andere Gelehrsamkeit, als an eine solche, welche mit der lateinischen und griechischen Sprache verbunden sey. Seit jenen Zeiten bildete sich aber eine abendländische Sprache nach der andern aus. In diese Spiegel des Geistes und der Sitten der Völker blickte anfänglich die Neugierde, dann die Wißbegierde hinein. Daher gelangte man endlich zur Ueberzeugung dieser Wahrheit: Gelehrte können auch lediglich von dem Nahrungsstoffe der Literatur neuerer Sprachen auferzogen und groß werden. — Solche Behauptung wäre unsern Urgroßvätern gewiß ein Gräuel gewesen. — Die gelehrten Schulen beschäftigen sich vorzugsweise mit dem Sprachunterrichte. Es hat es mit Formen zu thun und bemüht sich in dem todten Buchstabenwesen einen beseelenden Geisteshauch zu erwecken. Dieses dünket uns der ursprüngliche, einfache Zündstoff zu dem Kampfe zu seyn, der unter dem berühmten, hohen Namen: Humanismus und Realismus — wohl unausgefochten geführt wurde. Die ermüdeten Kämpen wechselten ihre Fechterlagen und zeigten dem Beobachter manche Blößen. Wir meinen, im friedlichen Bunde sollten die gelehrten Sprachschulen (Gymnasien, lateinische Vorbereitungsschulen u. s. w.) neben ihren jüngern Geschwistern, nämlich neben den polytechnischen, Gewerb- und landwirthschaftlichen Schulen, sich selbst nur nicht das Ziel verrückend, einherwandeln. Solche Friedensworte gelten gewöhnlich nichts bei den Parteimännern. Streiten, streiten bringt euch Lust! Künftigen lärmenden Fehden zwischen den erwähnten Schu-

len darf somit das Publikum entgegen sehen. Gut! Laßt sie kämpfen! Ist's doch Leben. Satz fordert Gegensatz; beide heischen eine Vermittelung. Dem bevorstehenden Kampfe wird sie einst werden.

Die Volksschulen sind gleichfalls, wie die gelehrten Sprach- und höhere Bürgerschulen, seit einigen Jahrzehnten ein wichtiger Gegenstand öffentlicher Beachtung geworden. In ihnen und über sie giebt es, wie in den Staaten, Kirchen und andern menschlichen Lebensverhältnissen dreifache Bestrebungen. Die eine derselben setzt und vertheidigt den Grundsatz: Bürger- und Bauernjungen bedürfen nur ein wenig Lesen, Schreiben und Rechnen, nebst auswendig gelernten Katechismus. Das Weiterschreiten ist hier vom Uebel. Niedergehalten, macht gehorsam und ruhig. Eine zweite, gerade entgegengesetzte Bestrebung spannt die Saiten schroff und immer schroffer. Gelegenheit hiezu gab und mußte geben, der fast gänzliche Mangel öffentlicher Lehranstalten für höhere Realausbildung. In ihr leisteten die wenigsten Gymnasien Deutschlands etwas Bedeutendes. Wodurch ist die bemerkte Lücke auszufüllen? Flugs wußte man ein Mittel. Man belud die Volksschulen mit unbegränzten Forderungen. Sämmtliche Fertigkeiten und Kenntnisse, welche früherhin der achtzehnjährige Jüngling sich auf verschiedenen Wegen erwarb, sollten durch die Elementarbildung dem zwölf- bis vierzehnjährigen Knaben eigen geworden seyn. Die überladene Kraft der Volksschule, abgesehen von der Schülermenge, erschlaffte. Man ward mit ihr unzufrieden. Nun kommt die Bestrebung der Vermittelung. Die hohen Forderungen werden zurückgenom-

men. Damit tritt ein neuer Abschnitt für diesen Zweig des Schulwesens ein.

Gehen wir näher auf ihn über. Der Forderungen und Wünsche, Ermahnungen und Warnungen, des Lobes und Tadels Ueberfülle griff seit einigen Jahrzehnten die göttliche Lebensruhe der Volksschullehrer an. Welcher Stand wäre hievon frei geblieben? Schriftstellerischer Scharfsinn und geistreiche Darstellung veröffentlichten in größern und kleinern Werken die große Masse pädagogischer Kenntnisse der Deutschen. Die Auswahl des Lehrbuches, welches für jeden einzelnen Lehrgegenstand das natürlichste, zweckmäßigste und anwendbarste sey, wurde schwieriger, je mehr sich der Vorrath anhäufte. Da werden viele **halbgebildete** Lehrer irre, indem sie meinen, irgend ein ihnen empfohlenes Lehrbuch müsse von ihnen mechanisch angewendet werden. Indem sie zu versäumen pflegen, dem Geistesgange des Schriftstellers selbst denkend zu folgen, mühen sie sich an der Hülle ab. Besonders werden ihnen ungebräuchliche Benennungen und neue Eintheilungen Steine des Anstoßes und Falles. Nicht zu verkennen ist ferner der schädliche Einfluß, den schriftstellerische Fehden im Bereiche der Pädagogik auf diesen Theil der Volkslehrer äussern. Da ihm gegenseitige Widersprüche rühmlich bekannter Pädagogen kund werden und prüfendes Abwägen der vorgebrachten Gründe nicht seine Sache ist, so ergreift er das leichteste Mittel, darüber hinauszukommen. Er setzt sich nämlich über die gediegeneren Fortschritte, welche in seinem Fache sich geltend machen, rasch und gänzlich hinweg. Sollten wegen dieser und anderer Ursachen die päda-

gischen Schriften, Journale, Zeitungen, Blätter u. dergl. m. ungeschrieben und ungedruckt bleiben? Die, gar häufig auf Erfahrung gegründete Furcht: das grünende Saatfeld könnte einst Müssiggänger oder Undankbare ernähren, berechtigt uns nicht, es zu zerstören. Aus diesem Grunde wachse, grüne und reife je länger, desto mehr, ohne wucherndes Unkraut, das pädagogische Schriftstellerthum! Hat es unverkennbaren, allgemeinen Nutzen bisher gestiftet, so möge es fernerhin einem nährenden Fruchtfelde gleichen!

Wie? — wird unter mancher Zweiflernaase die Frage erschallen — wie, das pädagogische Geschrei hat schon Nutzen gestiftet? — Kurz sey für dich die Antwort! Durch dieses Mittel haben sich die Geister kennen gelernt, mochten sie an der Pregel oder am Neckar, an der Altmühl oder am Genfersee leben und wirken. Hiedurch fand ein rascher Umschwung und sichere Verbreitung der Ideen, Gedanken, Plane und Methodenkenntnisse, so wie die Veröffentlichung des Gelungenen und Mißlungenen statt. Das Licht des Nordens strahlte sogar in den Klostermauern des südlichen Deutschlands. Die Scheidewand, welche früher zwischen der Unterrichtsweise der Katholiken und Protestanten schädlicher Weise fest stand, wurde untergraben, ja hie und da gänzlich zerstört. Dieser Erfolg der Humanität, nicht der Toleranz, denn letzteres Wort hat bei den Glaubensbekennern, die den westphälischen Frieden schlossen, keine Bedeutung — verdankt man größtentheils der pädagogischen, schriftstellerischen Regsamkeit. Sie wurde ferner das Mittel, die Regierungen aufmerksam zu ma-

chen, wie ohne kräftige und freudige Unterstützung von Oben her die Bildung des Volkes eine dürftige bleiben müsse. Da wurden Seminarien gegründet und erhalten, deren Wirksamkeit und Leistungen sich noch zu steigern haben, Schulplane, mehr oder weniger gelungen, ins Daseyn gefördert, Besoldungen der Lehrer erhöht — auch kleine Gaben sind für den Dankbaren groß — und an allen Orten die Aufsicht auf die Lehranstalten und Schulen heilsam verschärft. Dieß bewirkte der bessere Geist, welcher in Deutschland erwachte, mit Sturmesbrausen das todte Meer des Schulwesens in ein lebendiges verwandelnd. Dieser bessere Geist nährte zugleich die pädagogischen Werke und Journale u. s. w. und letztere stärkten hier wiederum jenen. Ohne Druckerpresse keine Kirchenreformation und ohne letztere keine classische Literatur der Deutschen.

Der, einer besondern Erwägung werthe Einfluß, den das Schulwesen von seiner Aufsicht erfährt, äussert sich in seinen Wirkungen sehr verschieden. Kundig und offenbar ist es, daß die frühere Beaufsichtigung der Lehranstalten und Schulen in spießbürgerlichen Schlaf versunken war. Den Herren Prüfungscommissären des wohllöblichen Stadtmagistrates die griechischen Bücher umgekehrt in die Hand zu geben und sie so den ganzen Act über halten, so wie dabei die Fehler der Schüler, auf den Tadel der Lehrer hin, mit bedeutungsvollen Mienen bedauern zu sehen; das war bekanntlich nichts seltenes. — Rosenfarbiges Späßchen lustiger Gesellschaft? — Nein! — Ist es aber mit der Aufsicht durch Prüfungen bei dem gegenwärtigen Schulvolke besser geworden? — Viel-

leicht im Protokoll- oder Tabellenwesen? Ja, da steht es brillant! — Warum? Bei den Gelehrtenschulen prüfen die eigenen Rectoren ihre Anstalten — natürlich nicht zu ihrer eigenen Schande. Bei Seminarien und andern höhern Lehranstalten — gleich also. — Hie und da, je zu Zeiten, zieht man weltliche Beamte, die bei der Prüfung an ihre Actenreste voll Mißmuth und Schauder denken, und Geistliche bei, gleichsam zur Repräsentation des stillschweigenden Publikums. Durch wackere Vorübungen wird der lieben, ungelehrten Jugend eine glänzende Kenntnißuniform umgeworfen, und fertig klinget die Musik. Als etwas ganz anderes gestaltet sich da die Aufsicht durch Prüfungen, wo höher gestellte Männer vom Fache sie üben, d. h. wo Kreisschulräthe, Professoren an den Universitäten die Gymnasien, Schullehrerseminarien u. s. w. visitiren und prüfen. Man kennt die menschliche Schwäche zu wohl, als daß letztere Prüfungs- und Beaufsichtigungsart nicht als die zweckmäßigste gerühmt werden sollte.

Mit den Volksschulen hatte es in ganz Deutschland ein anderes Bewandniß, als mit jenen. Seit dem regeren Schulleben werden sie alle von Kreis- oder Districts-Inspectoren u. s. w. mit Beiziehung der Ortsvorsteherschaft durch Prüfung u. s. w. beaufsichtigt. Bei erster Gattung der Schulen gab es bei weitem weniger öffentliche Verunglimpfungen, welche gegen die prüfenden Behörden statt fanden, als bei den Elementarschulen. Der Grund hievon liegt bereits im Vorerwähnten. Wäre eine weniger scharfe Aufsicht auf die Volksschulen geübt worden, so ist kaum erklärbar, weßhalb eine Zeit lang von manchen

Seiten her die Trennung der Schule von der Kirche verlangt werden wollte. Die ganze Streitfrage ist nicht nach allgemeinen Grundsätzen, sondern nach der Möglichkeit und dem Abwägen des Gewinnes gegen den Schaden zu entscheiden. Im gegenwärtigen Augenblicke regt sich wohl die Ueberzeugung allenthalben: getrennt ist schnell — vereinigt schwerer. Der Zweck der Schule und Kirche ist Menschenbildung. Was Beide, jede in ihrem Kreise zu erstreben berufen ist, das werde mit gegenseitiger Unterstützung vollzogen! Die Auflösung des ganzen Streites bestehet in folgender Erörterung. Der vernünftigere, gebildetere Theil hat allenthalben das Aufsichtsrecht. Indem nun den Geistlichen, als Kirchenlehrern und Vorstehern, die Gegenwart, wie die Vergangenheit, diesen Vorzug vor den Volksschullehrern zuerkannte; so mag sich dieses Verhältniß nur dann erst ändern, wenn die Schullehrerseminarien gelehrtere und tüchtigere Pädagogen zu liefern im Stande sind, als die Universitäten.

Die Universitäten? — Ich kenne Candidaten, Vicarien, Pfarrer, Superintendenten, Decane, Oberconsistorialräthe u. s. w., wird mancher Schullehrerdunst behaupten — denen unbekannt, oder wenigstens die eigene Geschicklichkeit abgeht, wie man methodisches Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren hat. Da bin ich sattelfest. — Mein Freund, woher diese Sattelfestigkeit? — Du hast sie den Männern zu verdanken, die größtentheils auf Universitäten gebildet, ihres Lebens schönstes Wirken der Fortbildung des Volksschulwesens widmeten! Durch das Einwirken der Geistlichen auf das Schulwesen, im Geiste

des Protestantismus, hat dasselbe nur gewonnen. — Sollte Undank der Welt Lohn seyn? — Sie mag solchen geben! Gehet hin ihr Schullehrer allein — im Hochgefühle der Emancipation von jeglicher Aufsicht! —

Der Staat kann und soll kein Wirken unbeachtet und ohne Aufsicht lassen, das sich auf das körperliche und geistige Wohl vieler, seiner Angehörigen erstreckt. Zu dem ausgebreitetsten Wirken, nach seinem Inhalte sowohl, als auch nach der Anzahl der treffenden Personen, ist unser besprochener Gegenstand gehörig. Vom Staate verlangen die Schulen Schutz und Hülfe, Beistand und Belohnung; dieß setzt zugleich die Pflicht, sich beaufsichtigen zu lassen. Wem aber der Staat mit diesem Aufsichtsrechte nach seiner Erfahrung und Ueberzeugung zu beauftragen für gut findet; diese Entscheidung gehört ihm, nicht euch, ihr Schulen, zu! — Sind künftig den Staaten lediglich weltliche Aufsichtsbehörden über die Schulen zu setzen beliebig; so können sie solches nach rechtlichen Grundsätzen thun. So lange, als das gesammte Schulwesen keine reine Gedankenerscheinung ist, noch je werden kann, muß sich dasselbe der, vom Staate gut befundenen Aufsicht unterwerfen. In den Mitgliedern des Schulstandes muß es thatsächlich heraustreten, daß Unterordnung nothwendig und dieß ein rühmliches Bestreben genannt werden kann, wenn sie beobachtet wird.

Hauptpunkte unserer Behauptungen sind: Staat, Kirche und alle übrigen bürgerlichen Verhältnisse werden in der Gegenwart von den verschiedenen Bewegungen mehr oder weniger erregt und beruhigt. Die

Vermittelung behauptet in Deutschland den Sieg. Das Schulwesen befindet sich in gleichen Verhältnissen. Es entwinde sich nicht aus Trägheit, Uebersättigung, Vorurtheil oder Stolz dem Einwirken der pädagogischen Literatur. Prüfend, sichtend, erwägend und urtheilend benütze dasselbe das Beßte! — Dem Einflusse der Geistlichen, die vom Fortbildungstriebe beseelt wirken, möge und wird gewiß nicht der bessere Theil der Schulen sich entziehen wollen! — Den Einfluß, besonders Geldeinfluß des Staates suchet ihr Schulen. — Wohl, er werde euch! Seyd hiefür dankbar und nicht stets mürrische Mehrforderer! — Verbessert sich der Staaten Budget — so auch das eurige. — Ferner vergesset nicht ihr Schulen, wie ihr ohne Aufregung, Belebung und Beaufsichtigung der Geistlichen nimmer mehr so schnell emporgehoben worden wäret! —

Sind die Interessen, Kräfte und Thätigkeiten eines Volkes nicht innig verbunden; suchen sie ihre Bahnen und Wirkungskreise nicht zu **einem** Ziele, nämlich zu **Aller** Heil zusammentreffen zu lassen; so tritt allmählich aber gewiß ein, was die Flammenworte Matth. 12, 25. besagen.

Staat, Kirche, Bürger-Volksleben und Schule sind von Eintracht beseelt!

VII.

Ueber den Mißbrauch der Gedächtnißübungen in Schulen.

Ein gutes, leicht auffassendes, und alles sicher aufbewahrendes Gedächtniß ist allerdings eine schätzbare Gabe Gottes. Auch kann nicht geläugnet werden, daß diese Seelenkraft durch zweckmäßige Uebung noch weiter ausgebildet werden kann. Deßwegen muß man sogar von unsern Jugendbildnern verlangen, daß sie auch hierauf besondern Fleiß verwenden. Aber der Mißbrauch, welcher damit noch häufig getrieben wird, macht es dem Schulfreunde zur Pflicht, auch hierauf einmahl die Achtsamkeit der Leser zu wenden.

Viele Lehrer haben aus Mangel an Einsicht in die so wichtige Seelenkunde noch nicht klar aufgefaßt, welche niedere Stufe das Gedächtniß unter den andern Seelenkräften einnimmt. Das Hauptvermögen des Menschen bleibt das Denken, das Fühlen, das Wollen, auf deren Ausbildung denn auch der größte Fleiß verwendet werden muß. Wer nicht richtig denken lernt, wer für nichts weiter als für thierische Empfindungen Empfänglichkeit hat; wer seinen Willen nicht auf das Höchste, Aedelste und Beßte richtet, ist — nicht das Geringste werth. Die Gedächtnißkraft ist nur ein jenem höhern Vermögen Untergeordnetes, und hat für sie bloß Knechts- oder Handlangerdienst zu verrichten.

Es ist eine alte Erfahrung, welche man an vielen Menschen beobachtet hat, daß diejenigen, welche

theils durch ursprüngliche gute Anlage ihres Gedächtnisses, theils durch fleißige Uebung desselben sich öfters ungeheure Kenntnisse gesammelt haben, eine Dürftigkeit an Bildung jener höhern Kräfte leiden, und sehr dumme Leute waren. Wie konnte es auch anders kommen? Müssen denn nicht jene bei dieser einseitigen Richtung des Fleißes großen Mangel leiden?

Dieß ist der Grund, daß man unsern gelehrten Schulen den Vorwurf macht, sie übten nur durch den vielen Sprachunterricht das Gedächtniß, und ließen den Verstand und die übrigen höhern Seelenkräfte zu wenig angebaut. Wenn man bedenkt, daß die Erlernung der lateinischen Sprache allein wenigstens ein Drittheil der für Gymnasialstudien bestimmten Zeit von 10 Jahren, und das der griechischen, französischen und hebräischen Sprache zusammen eben so viel Zeit kostet: so kann man diesen Anstalten nicht nachrühmen, daß sie sich die höhere Geistesbildung sehr angelegen seyn lassen. Kommen auch mehrere Jünglinge damit geschmückt von unsern alten Sprachschulen, so liegt sie nicht im Gymnasialunterrichte selbst, sondern ist dem eigenen Streben der jungen Leute als Verdienst zuzuschreiben. Man kann daher auch despotischen Regierungen, welche die höhere Bildung ihres Volkes verhindern wollen, keinen bessern Rath geben, als: überlastet die Jugend mit Gedächtnißarbeit, damit für die Ausbildung der höhern Seelenkräfte keine Zeit übrig bleibt *).

---

*) Jüngst lasen wir, daß die jungen Griechen, welche in München erzogen werden, 10 Sprachen erlernen müß-

Auch in unsern Elementarschulen merkte man den Nachtheil, welchen es für die Jugend hatte, wenn bloß Gedächtnißübungen an der Tagesordnung waren, und man selbst Lesen, Schreiben und Rechnen nach der mechanischen Gedächtnißmethode lehrte. Wir durften bei unsern vormahls so häufig vorgenommenen Visitationen nur einige Minuten in Schulen verweilen und nach Anregung der höhern Geisteskräfte durch einige an die Kinder gerichtete Fragen forschen, als wir schon an der Dummheit und Stumpfheit ihres Geistes wahrnehmen konnten, ob daselbst die bildende Lehrweise jene mechanischen schon verdrängt hatten oder nicht. Sprach sich aber bei den Kindern hierbei sogleich ein angeregter, selbstthätiger Geist aus, wußten wir auch damit sogleich, wie es mit der Lehrart daselbst beschaffen war. Eben dieses höhern Gewinnes wegen sind jetzt schon in allen guten Schulen die bildenden Lehrweisen eingeführt.

Man bemerkt gewöhnlich nicht, wie sehr unsere Gedächtnißkraft unaufhörlich von Jugend an geübet wird, und sie daher in der Schule weniger bearbeitet werden darf. Man nehme nur unsere kleinen Kinder, in welcher kurzen Zeit sie nicht nur ihre Muttersprache erlernen, sondern auch noch zur Erkenntniß so vieler Tausend Dinge gelangen.

Bis jetzt hat ein altes lateinisches Sprichwort die Gedächtnißübung in allzugroßem Ansehen erhalten. Es lautet: tantum scimus, quantum memoria tenemus; so viel wissen wir nur, als unser Gedächtniß

---

ten. Da werden sie sehr Gedächtnißreich zurückkommen, aber wenig reich an höherer Bildung.

aufgefaßt hat. Ganz richtig ist dieser Satz, in wie ferne wir auch im Gedächtnisse zu behalten suchen müssen, was wir gelernt haben. Allein es kommt dabei noch auf das Wichtigste an, ob dasselbe von einem Werthe ist. Diesen hat es nur, wenn es ein Erzeugniß unsers selbstthätigen Verstandes ist, und wir auch dessen Sinn aufgefaßt haben. Papageien und andere Vögel können eine Menge Wörter aussprechen lernen? Werden sie auch dabei verständig? Nein, sie denken bei dieser Gedächtnißübung nichts, und so bleiben sie dumm. Es hat mancher schon versucht, die Bibel, ein Lexikon auswendig zu lernen. Dadurch haben sie zwar das Gedächtniß geübt, sind aber gewiß dabei dumm geblieben, wie schon ein solches Unternehmen anzeigt.

Daher gilt als Hauptregel, die Verstandeskraft zuerst in Thätigkeit setzen, und alle Wissenschaft vorher klar auffassen zu lassen. Dann prägt sich das Klaraufgefaßte desto leichter dem Gedächtnisse ein, und wird immer wieder aufs neue in Erinnerung gerufen, wenn der Verstand zu seiner Aeußerung über dasselbe veranlaßt wird. Man täuscht sich so leicht, wenn man glaubt, die Kinder wüßten alles recht gut, was sie im Gedächtnisse aufgefaßt haben. Wie oft aber fanden wir bei den oben erwähnten Schulvisitationen, wenn die Jugend auch noch so fertig herzusagen wußte z. B. die Erde sey ein runder Körper, und sie mache in 365 Tagen eine Reise um die Sonne, daß sie eben so unverständig gesagt haben würden, die Erde ist viereckigt und die Sonne läuft um die Erde und alle Sterne. Wenn wir sie hierauf fragten, wo man denn hinkäme, wenn man durch unsere

Erde, gerade vor unsern Füßen, ein Loch graben würde, so zeigte sich, daß sie nicht den mindesten Begriff von dem von uns bewohnten Himmelskörper hatten. So war auch bei ihnen keine Vorstellung von der Himmelsgegend zu finden, wo sich unsere Erde in einem halben Jahre auf ihrer großen Reise um die Sonne seyn würde. Es kam ihnen als Dichtung vor, daß wir dann eben so weit hinter der Sonne wohnen würden, als wir uns jetzt vor ihr befinden. Einst lasen in einer Schule die Kinder aufs fertigste, und wußten auch mit Hülfe des Gedächtnisses den Inhalt eines gelesenen Kapitels in der Bibel wieder zu erzählen. Als ich den alten, ehrwürdigen Lehrer fragte, ob die Kinder auch alles verstünden, was sie gelesen und hergesagt hätten, wunderte er sich nicht wenig über solche Frage. Als ich darauf die Kinder darüber ausfragte und sie erst zum Verständnisse des Gelesenen führte, wurde mein lieber Alter (die Erde, unter der er schon lange ruht, sey ihm sanft!) höchst nachdenkend. Nach 14 Tagen kam er voll herzlicher Freude zu mir, und sagte: nun hätte ich ihm die Augen geöffnet, warum die Lehren in der Schrift bei der Jugend nicht mehr Gutes wirkten. Sie hätten solche noch nicht aufgefaßt. Seitdem er das Lesen der Bibel nach meiner Weise behandle, sey ein anderer Geist in ihr rege geworden. Er müsse mir daher recht sehr für diese Belehrung danken.

Es gibt zwar manche Gegenstände, welche nur mit dem Gedächtnisse aufgefaßt werden können, wie z. B. Zahlen. Aber da gilt die Regel, solche nicht zu sehr zu vervielfältigen. Bei der Zeitfolge in

der Geschichte ist genug, nur die Hauptzahlen zu merken, und zwar in runder Zahl. Hat bei dem Dunkel, welches meistens in der Zeitrechnung herrscht, es ja nichts zu bedeuten, wenn die Einheiten nicht richtig angegeben sind. Gleiche Erinnerung gilt auch bei der Ländergröße und der Anzahl ihrer Bewohner im Ganzen und in Städten. Nie lasse man Geographie auswendig lernen. Man komme mit Länderbildern oder Landkarten zu Hülfe, damit der Verstand durch Vergleichung, Aufsuchen ihrer Entfernung, Lage, auch seine Beschäftigung finde.

Die Erlernung fremder Sprachen kommt selten vor. Aber wo dieß der Fall ist, martere man die Jugend nicht mit Auswendiglernen der Wörter. Das ist ein todtes Gedächtnißwerk, wobei der Geist sich ans Nichtdenken gewöhnt, und dadurch verdumpft. Wo wir die Aufsicht über das Schulwesen führten, schafften wir dieses ab, sahen aber um so viel mehr darauf, daß die Jugend in der Vorbereitungsstunde die vorkommenden noch unbekannten Wörter im Lexikon aufschlagen, und im Vorbereitungsbüchlein mit dem Nöthigen niederschreiben mußte. Hierbei findet auch der Verstand viele Nahrung, und wir haben dabei stets gefunden, daß die Jugend auf diese Weise am leichtesten zur Kenntniß einer großen Menge von Wörtern gelangte.

Wozu wir Gedächtnißübungen vorzüglich in der Schule nöthig haben, ist das feste Einprägen schöner Lieder und Sprüche. Dabei haben wir aber mehrere Regeln vorzuschreiben, um auch diese Uebungen vor Mißbrauch zu bewahren.

a. Man

a. Man hüthe sich vor einer zu großen Menge, wodurch das Gedächtniß überladen, und viele Zeit verschwendet wird. Man suche nur das Beßte heraus, was für einen wahren Schatz zu halten ist, den man dem jungen Weltbürger mit auf seine Reise durchs Leben gibt, und lasse dieß durch öftere, von Zeit zu Zeit angestellte Wiederholung bis zur Unvergeßlichkeit einprägen. Fragt doch eure Schüler, ob sie nach 6 — 8 Jahren noch all das Viele behalten haben, was sie bei euch auswendig lernen mußten.

b. Man halte an der Regel fest, nichts auswendig lernen zu lassen, dessen Sinn man nicht vorher gut aufgefaßt hat. Das Verständige lernt man noch einmahl so leicht; und nur das Verständige ist werth, von uns zum künftigen Gebrauche im Gedächtnisse aufbewahrt zu werden.

c. Man sehe, besonders bei Liedern darauf, welche davon das Gemüth des Kindes am beßten ansprechen. Man muß dieses bei andern nicht nach dem Unsrigen beurtheilen. Was die Jugend am beßten anspricht, lasse man von ihr auswendig lernen, und lege ihr deßwegen mehrere Stücke zur eigenen Auswahl vor.

d. Man mache nicht gleiche Forderungen an das Gedächtniß aller Kinder. Wer hat noch nicht wahrgenommen, welch ein großer Unterschied hierbei statt findet. Manche lernen ihre Lektion leicht, andere schwer. Welche Ungerechtigkeit an beide gleiche Forderung machen; welche Barbarei, die letztern mit zu vielem Auswendiglernen martern, ja selbst sie dafür zu züchtigen, daß der unverständige Lehrer ihnen für ihr geringes Vermögen zu viel aufgegeben hatte.

Nicht leicht wird von Lehrern mehr gefehlt, als in diesem Stücke.

e. Als eine weitere Regel füge ich auch noch bei, daß in der Schule nichts dergleichen auswendig gelernt werde, es sei denn mit den jüngsten Kindern, welche noch nicht lesen können, und deßwegen hiervon eine Ausnahme machen. Die Schulzeit sei ganz der Bildung der höhern Geisteskräfte gewidmet. Gedächtnißübungen in der Schule sind nur ein Auskunftmittel für den faulen Lehrer. Auch geht es in der Schule viel zu lebendig zu, als daß der Geist sich aus der Zerstreuung sammeln, und seine Achtsamkeit nur auf den Gebrauch seiner Gedächtnißkraft richten könnte. Ueberdieß soll der Schüler sich daran gewöhnen, auch zu Hause thätig zu seyn.

Zur Erleichterung des Gedächtnisses lassen sich viele Regeln geben, worunter die oben an steht, nicht zu viele Vortheile an die Hand geben zu wollen. Man weiß, welcher Mißbrauch schon mit der Gedächtnißkunst in der gelehrten Welt getrieben wurde. Vorzüglich empfehle man den Kindern hierzu die Morgenstunde und beim Niederlegen und Aufstehen das Ueberlesen dessen, was sie in der Schule auswendig herzusagen haben.

Sind die Kinder durch die genetische Schreibmethode schon nach einem Einzigen Jahre so weit gekommen, daß sie alles recht hübsch leserlich niederschreiben können, so halte man sie an, alles Auswendigzulernende in ein besonderes Buch niederzuschreiben, welches für sie auch sonst noch großen Werth haben wird. Was man selbst niedergeschrieben hat, lernt sich halb so leicht. Stephani.

VIII.

Auszug aus dem Programme der Preise, welche der Industrie-Verein von Mühlhausen in seiner allgemeinen Sitzung vom Mai 1834 zuerkennen wird.

Eine goldene Denkmünze (600 Franken werth) dem Verfasser des besten Unterrichtsplans für diejenigen Klassen der Stadtbewohner, welche sich der Industrie widmen.

Zufolge des von Hrn. Berny, Prinzipal des Colleges von Mühlhausen, erstatteten Berichtes.

Der Industrie-Verein hatte diese Frage auf etwas verschiedene Weise schon für die Maisitzung 1833 zum Confurs aufgestellt, und sich in seinem Programme bestrebt, wo nicht alle von den Confurrenten abzuhandelnden Punkte anzugeben, wenigstens die im Gegenstande vorliegenden Hauptschwierigkeiten namhaft zu machen, da keine der eingesandten Arbeiten eine genügende Lösung gegeben hat, so schreibt der Verein einen neuen Confurs über die nämliche Frage aus, indem er den Werth der ursprünglich hiezu bestimmten Denkmünze verdoppelt.

Der Verein glaubt für die Personen, welche sich mit diesem wichtigen Gegenstande beschäftigen wollen, nochmals diejenigen Punkte hervorheben zu müs-

sen, auf welche er schon in seinem ersten Programme ein besonderes Augenmerk zu richten gebeten hatte.

1) Sollen die Gewerbsschulen zum Zweck haben das Werk der intellektuellen und sittlichen Bildung des ganzen Menschen fortzusetzen, oder sollen sie ihren Zöglingen ausschließlich industrielle Kenntnisse zu geben suchen? Diese schon früher aufgeworfene Frage ist keineswegs so zu verstehen, wie die meisten Conkurrenten scheinen geglaubt zu haben, nämlich: zweifle der Industrie-Verein, ob der zu einem Gewerbe bestimmte Knabe einer allgemeinen sittlichen und intellektuellen Bildung benöthigt sey. Die Schwierigkeit aber, auf welche er aufmerksam machen wollte und noch will, ist diese: Können beide Zwecke, der allgemeine und der besondere zu gleicher Zeit verfolgt werden, so daß man in denselben Anstalten, in beiden Richtungen gleichartig voranschreite, ohne daß die eine auf die andere störend einwirke, oder ohne daß aus der Vielfältigkeit der Lehrgegenstände Verwirrung entstehe? Oder wird man sich dahin bestimmen, die industrielle Bildung dann erst zu beginnen, wann die allgemeine Bildung die erforderliche Reife erlangt hat? Aber dieses angenommen, wie wird man dann dem Nachtheil ausweichen, welcher durch die unmäßige (?) Verlängerung der Studienzeit entstände, und wodurch der Zeitpunkt, welcher den Zögling ins praktische Leben einführen soll, allzuweit hinausgeschoben würde?

2) Der Gewerbstand jedes Landes zerfällt in drei große Klassen: Landwirthe, Handelsleute und Manufakturisten (Fabrikanten und Handwerker).

In Frankreich sind diese drei Klassen nach den verschiedenen Ortsbeschaffenheiten sehr gemischt und in ganz verschiedenem Verhältnisse. In allen Städten findet man zugleich Landwirthe, Manufakturisten und Handelsleute; nur ist in den einen das Manufakturwesen, in den andern der Handel, und in einigen sogar Landbau überwiegend. In der großen Mehrzahl unserer kleinen Städte sind die drei Gewerbsklassen an Zahl und Bedeutung sich ziemlich gleich. Nun aber sollen die Industrieschulen, wenn sie anders ihrem Namen und Zwecke entsprechen, für die Industrie von allgemeinem Nutzen seyn; nicht blos in Bezug auf die von ihnen zu erwartende geistige und sittliche Bildung, sondern auch für den besondern, die Industrie betreffenden Unterricht. Nichts ist ja leichter als einen Studienplan für eine Spezialschule des Landbaues, oder der Künste und Handwerker, oder auch des Handels zu entwerfen. Wozu würde jedoch dieß in den meisten Städten Frankreichs nützen, welche alle drei Industriezweige in sich schließen, ohne mehr als eine Schule erschwingen zu können, und folglich an diese einzige Schule den Anspruch machen müssen, daß sie allen künftigen Gewerbsleuten nützlich werde?

Eine zweite zu lösende Schwierigkeit ist also diese: Einen Plan der industriellen Studien zu entwerfen, welcher den Bedürfnissen aller Kinder, sie mögen nun zu diesem oder zu jenem Industriezweige bestimmt seyn, entspreche. Oder mit andern Worten: Angabe derjenigen Kenntnisse, die zu gleicher Zeit und in gleichem Maaße für den Landbau, die Fabrikation und den Handel als Vorbereitung und

Einleitung betrachtet werden können. Und sollte die Schwierigkeit unlösbar scheinen, wäre man zu der Ansicht gezwungen, jede Industrieschule müsse, je nachdem an einem Orte dieser oder jener Gewerbszweig vorherrschend ist, auch eine besondere Richtung in diesem Sinne erhalten, so bleibe immer noch mit Genauigkeit zu bestimmen, worin diese Richtung bestehen solle, wo dieses Spezielle im Unterricht seine Grenzen finde, von welchen Lehrstunden man die Zöglinge der beiden andern Klassen frei sprechen, und wie man den vielen nachtheiligen Folgen vorbeugen werde, welche solche Dispensen für das Vorankommen derjenigen, welche sie erlangen sowohl, als für die allgemeine Disciplin der Anstalt immer nach sich ziehe.

3) Neben der Eintheilung der Gewerbsleute in Landwirthe, Manufakturisten und Handelsleute, besteht eine andere, die zwar nicht in der Theorie, wohl aber in der Wirklichkeit gegründet ist, und welche für die Einrichtung eines industriellen Unterrichts neue Schwierigkeiten hervorruft, die Klasse der Gewerbsleute theilt sich, so wie die ganze Gesellschaft, in Arme, Bemittelte und Reiche. Kann nun derselbe Unterricht für alle Kinder dieser drei Klassen taugen? Vor vornehmern müssen wir die armen Kinder bei Seite lassen, für welche vorläufig noch nicht von einer industriellen Bildung die Rede seyn kann, es müßten denn blos einige jährliche Uebungen darüber verstanden werden, welche man sie in den zu diesem Behufe den Primärschulen angeschlossenen Arbeitssälen vornehmen ließe. Vorläufig wird der Elementarunterricht dieser Klasse genügen müssen: Und wohl

ihr, wenn dessen Vortheile ihr überall zu Theil werden! Das nämliche muß von den Landleuten gelten, da es in den meisten Dörfern reine Unmöglichkeit ist, eine Anstalt für höhern Unterricht zu gründen. Nur die Mittelklasse und die Klasse der Reichen bleiben also übrig. Die Kinder dieser beiden scheinen, in Betreff der allgemeinen Geistesbildung sowohl, als des besondern industriellen Unterrichts, verschiedene Bedürfnisse zu haben: ferner sind sie sich auch darin unähnlich, daß die Einen mehr und die Andern weniger Zeit den Studien widmen können und gewöhnlich widmen *). Daraus ergiebt sich eine frische

*) Das Programm von 1832 drückte sich in Betreff dieser beiden Klassen von Zöglingen auf folgende Weise aus: Wird man in der Einrichtung und dem Studienplan der Industrieschulen, blos auf jene Masse von Kindern Rücksicht nehmen, welche nur eine kurze Zeit auf die Studien verwenden können und möglichst bald ihre Kräfte anwenden und ihr Brod verdienen wollen; welche im 14ten oder 15ten Jahre und noch früher, auf dem Acker, in der Werkstätte, im Kaufmannsladen oder in der Schreibstube thätig seyn sollen, mit welchen man folglich sogleich ans Nothwendigste gehen muß, sich begnügend, ihnen die unentbehrlichsten praktischen Kenntnisse beizubringen? Oder wird man jene berücksichtigen, die bestimmt sind, einen höhern Rang in der Industrie einzunehmen, einer bedeutenden Landwirthschaft vorzustehen, ein Manufakturunternehmen zu leiten, ein Handelshaus oder eine Bank zu führen, welche folglich den Studien ihre ganze volle Jugend widmen können und welcher ihre zukünftige Lage sogar die Verpflichtung auflegt, tiefere, vollständigere Studien zu machen und nach einer weiteren und höheren Geistesentwicklung zu streben.

Reihe wichtiger Fragen: Können dieselben Anstalten den Bedürfnissen beiden Klassen entsprechen? Werden beide einen gemeinschaftlichen Lehrkurses haben, der besonders für die mittlere Klasse berechnet wäre und welchem dann für die höhere Klasse blos ein ergänzender Cursus folgen würde? Oder bedarf jede vor beiden einer besondern und getrennten Anstalt? Will man beide Klassen in der nämlichen Anstalt aufgenommen sehen, so muß erklärt werden; wie das im Geschäftsleben Verschiedenartige in dieser gemeinschaftlichen Erziehung verbunden werden könne. Soll der Lehrkursus der untern Klasse zugleich auch als Vorbereitung und Einleitung für die höhere Klasse gelten, so muß gezeigt werden, wie das, was für die Einen ein vollständig abgeschlossenes Ganzes seyn soll; für die Andern einen bloßen Anfang, einen Theil des Ganzen bilden könne? Stimmt man für die Sonderung der Stände und für getrennte Anstalten, so muß aufs Deutlichste ein Organisationsplan entwickelt, die Gegenstände des Unterrichts müssen genau aufgezählt und die für jede Klasse zu befolgenden Methoden bestimmt angegeben werden und dies Alles sowohl in Bezug auf die allgemeinen Kenntnisse als auf die speziel-industriellen.

4) Wie weit kann endlich im Realunterricht die Praxis mit der Theorie verbunden werden? Oder um uns anders auszudrücken, wie weit ist es thunlich und nützlich, durch die Zöglinge in zu den Schulen gehörigen Arbeitssälen oder Werkstätten Arbeiten verfertigen zu lassen, zur praktischen Anwendung der theoretischen Kenntnisse, welche sie in den Lehrstunden gesammelt haben? Wird es möglich seyn, jeden

Zögling mit solchen Arbeiten zu beschäftigen, welche sich auf sein künftiges Gewerbe beziehen? Kann man im entgegengesetzten Falle, eine gewisse Anzahl solcher Arbeiten nahmhaft machen, welche als gleichnützliche Vorbereitung für alle Gewerbszweige gelten können? Wird es nicht jedenfalls und überhaupt schwer zu vermeiden seyn, daß die Praxis der Theorie schade und sie beschränke oder wird nicht im umgekehrten Falle die Praxis ohne Vortheil noch Bedeutung bleiben.

5) Ein anderer wichtiger Punkt, den die Konkurrenten nicht aus dem Auge verlieren dürfen, betrifft die materiellen Mittel zur Einrichtung und Erhaltung der Schulen, sowie sie dieselben angelegt wissen wollen, oder mit andern Worten, die Geldfrage. Es wäre freilich höchst einfach, in jeder Stadt ein Athenäum zu errichten, in welchem mittels eines Personale von 12 oder 15 Professoren der ganze Inbegriff der Gewerbswissenschaften gelehrt würde. Es darf aber nicht vergessen werden, daß die meisten Zöglinge der künftigen Industrieschulen wenigstens diejenigen des niedern Grades, ausser Stand seyn werden, ein Lehrgeld zu bezahlen, das beträchtlich genug wäre, um alle Kosten einer solchen Anstalt zu decken, und daß überhaupt unsere kleine Städte nicht reich sind. Und doch ist an solchen Orten das Bedürfniß einer industriellen Bildungsanstalt hauptsächlich fühlbar und ihren Bedürfnissen und Hülfsmitteln muß daher eine allgemeine Organisation des industriellen Unterrichts angemessen seyn. Ausnahmen machen sich von selbst und leicht würde man Spezial-

schulen oder Akademien da errichten, wo die Mittel es erlauben und die Umstände es erfordern.

Der Industrieverein behauptet keineswegs, indem er die Aufmerksamkeit der Freunde des öffentlichen Unterrichts und der vaterländischen Industrie für die Lösung dieser Schwierigkeiten in Anspruch nimmt, den Gegenstand erschöpft zu haben. Es ist ihm wohl bekannt, daß manche Punkte zu erläutern übrig bleiben. Jedenfalls aber ist er der Meinung, daß die Arbeit, zu welcher er auffordert, nothwendigerweise eine unvollständige wäre, wenn nicht die oben aufgestellten Fragen darin befriedigend gelöst werden.

(Die Preißschriften können auch in deutscher Sprache eingeliefert werden.)

Nachwort des Herausgebers.

Vorstehendes Programm hat, wie man beim ersten flüchtigen Durchblicke schon bemerkt, ein sehr verständiger Mann geschrieben, und seine Worte verdienen um so mehr erwogen zu werden, als jetzt überall nur von Errichtung solcher Gewerbschulen die Rede ist.

Daß doch ja dabei mit gleicher Bedachtsamkeit verfahren werden möge, wie von unsern alten Landsleuten in Mühlhausen geschieht. Um das Meinige als alter Pädanome dazu beizutragen, mache ich hier nur auf folgendes Wenige aufmerksam, worüber man das Nähere, wenn man will, in meinem Systeme der öffentlichen Erziehung nachlesen kann.

Nur keine Zwitteranstalten! Das Nachtheilige derselben fühlte auch der Verfasser des Pro-

grammes recht lebendig. Darum bringen auch unsere lateinischen Schulanstalten so wenig wahre Menschenbildung zu Stande. Diese wird von dem Bemühen verschlungen, der Jugend hauptsächlich nur die technischen Kenntnisse des gelehrten Standes beizubringen. Darum fanden sich auch alle betrogen, welche ihre Söhne diesen Anstalten in der Hoffnung vertrauten, sie würden daselbst diese höhere Menschenbildung erlangen, welche man in unsern Tagen von jedem fordert, der nicht zum Pöbel gerechnet seyn will.

Schulen dieser höhern Menschenbildung für die noch zahlreichere Jugend aus dem gewerbtreibenden Stande zu errichten, daran dachte vorher kein Staat. Jetzt spricht sich aber laut von allen Orten her die Forderung aus, es müsse auch dafür von Staatswegen gesorgt werden. Man nennt diese neuen Schulen gewöhnlich Gewerbschulen, weil sie im Gegensatze der Schulen für die gelehrten Stände, der Jugend aus dem Stande der Gewerbtreibenden — des Ackerbaues, der Manufakturen und der Handlung — eben so ausschließend gewidmet seyn sollen. Daß man sich ja nicht dadurch täuschen lasse zu glauben, es müsse da schon auf spezielle, technische Kenntnisse dieser Stände gesehen werden. Dann würden sie elende Zwitterschulen werden.

Nein! der höhern Menschen- und Bürgerbildung sollen sie allein geweiht werden, welcher auch diese zahlreiche Jugend aufs dringendste bedarf. Ist sie nicht ein Gut, welches höher als aller Reichthum zu schätzen ist? Ist es nicht Pflicht, jedem Jüngling, der dazu inneres und äusseres Vermö-

gen hat, eine gute Gelegenheit zu verschaffen, sich solche zu erwerben. Daß man nur auch nicht wähne, diese allgemeine Menschenbildung brächte den Jünglingen in ihrem künftigen Gewerbstande keinen Gewinn! Wir behaupten, den allergrößten. Je viel- und allseitiger der Mensch gebildet ist, desto besser wird ihm die Treibung jedes Gewerbes gelingen; dieß gilt nicht nur in Hinsicht der Entwickelung der selbstthätigen Geisteskraft, welche der Unterricht auf solchen Schulen zum Hauptzwecke hat, (und eine rege, selbstthätige Geisteskraft ist doch gewiß die Haupteigenschaft jedes Gewerbmannes!); sondern auch der einzelnen Lehrgegenstände wegen, welche zur höhern Menschen- und Bürgerbildung erforderlich sind. Ich will hier in der Kürze nur an die Mathematik und die Naturkunde mit ihren Töchtern, der Chemie und Physik (Gesetzkunde der Natur), die Länder- und Völkerkunde erinnern. Wie viele für ihren künftigen Beruf höchstschätzbare Kenntnisse können sich unsere jungen Leute hier einsammeln, worauf sie nur ein Paar Jahre Zeit verwenden dürfen, um dann noch immer zeitig genug in das Gewerbsleben überzugehen, wozu ohnehin auch gewöhnlich ein etwas gereifter Körper erfordert wird. Wird auf solchen Gewerb- oder wie ich sie lieber genannt wünsche, höhere Bildungsschulen, die bessere sächliche, statt der elenden persönlichen Klassifikazion eingeführt: so hängt es vom Gutfinden ab, in welchen Fächern diese Jünglinge sich vorzüglich ausbilden, und bis zu welcher Reife sie es darin bringen wollen.

In dem Programme ist nicht übersehen worden,

daß eine solche höhere Bildungsschule nur dem Vermöglichen zugänglich ist, und die Armen und wenig Bemittelten sie für sich verschlossen sehen müssen. Natürlich muß für diese auch gesorgt werden, wenn man gegen sie keine Ungerechtigkeit begehen will.

In Städten errichte man für diese Unbemittelten eigentliche Gewerbschulen, wie sie schon bei den Herrnhuthern gefunden werden. Hier sey die Erlernung eines Gewerbes das Vornehmste, damit sich die jungen Leute auch die Mittel zu ihrer Subsistenz erwerben. Von Fellenberg wies seinen auf den Straßen zusammen gesuchten Kindern auch hierzu ein Feld unter Werli's Aufsicht an, und alle Tage bekamen sie etliche Stunden Unterricht. So mache man es auch mit solchen städtischen Gewerbschülern. Für größere junge Leute, welche dem Feldbaue sich widmen wollen, ließen sich solche Oekonomieschulen auf gleiche Weise auch auf dem Lande anlegen.

Nur die Bauern- und Taglöhnerkinder auf dem Lande müßten noch einige Nachhülfe erhalten. Sind nur die Elementarschulen daselbst so beschaffen, wie sie seyn sollten, und leicht dahin gebracht werden könnten: so würde da schon für ihre allgemeine Menschen- und Bürgerbildung unendlich viel gewonnen. Fügte man noch die Einrichtung bei, daß statt der so höchst unschicklichen und so wenig leistenden Sonntagsschulen (sie hatten bekanntlich ursprünglich einen andern, nicht mehr statt findenden Zweck) Abendschulen im Winter für die der Elementarschule Entlassenen gehalten würden; wie viel könnte da noch für ihre weitere Ausbildung ge-

leistet werden. In dieser Jahreszeit geht der Jüngling auf dem Lande meistens müßig, und Niemand reicht ihm die Hand wohlthätig zur Bereicherung seines Geistes und Herzens.

Nochmahls die Warnung! man übereile sich nicht, sondern überlege alles sehr reiflich, um sich hintennach nicht seines unvollkommenen Zwitterwerks schämen zu müssen.

Stephani.

IX.

Ueber die für die bessere Bildung der Menschheit so unendlich wichtige klare Auffassung der beiden ganz verschiedenen Gesetzgebungen der Vernunft, der rechtlichen und sittlichen als Offenbarungen Gottes, und der erstern insbesondere.

Von der Elementarschule — wenn sie ist, was sie seyn soll — und von ihren Lehrern — wenn sie sind, was sie seyn könnten — macht sich der Schulfreund noch immer eine hohe Vorstellung. Hängt das Wohl der Menschheit — wie jedermann einsieht — von allseitiger Bildung der Menschen ab, und ist hierzu der erste gute Grund in der Elementarschule zu legen, welche eben hievon ihren Nahmen erhalten hat: so leuchtet daraus von selbst hervor, wie wichtig ihren Lehrern jede Handbiethung erschei-

nen müsse, welche zum Zwecke hat, sie immer mehr in Stand zu setzen, recht klar aufzufassen, was zu einer vollständigen (mithin nicht mehr einseitigen, nicht mehr krüppelhaften) Menschenbildung gehört, wozu die Elemente in der Elementarschule nothwendig gelegt werden müssen.

Unter diesen Elementarfächern nimmt nun die rechtliche und sittliche Bildung eine der wichtigsten Stellen ein, welcher künftig allenthalben die größte Aufmerksamkeit gewidmet werden muß. Denn worüber wird von allen Orten her am meisten und bittersten geklagt, als daß sich ein großer Mangel hievon in allen Ständen immer empfindlicher zeigt? Wie vieler Kummer würde verschwinden, wie viel Elend nicht zum Vorschein kommen, wie schnell sich die Erde in ein Paradies verwandeln, wenn allen Bewohnern derselben eine heilige Scheu vor Unrecht und Unsittlichkeit abgewonnen und eine heilige Liebe für Recht und Pflicht von Jugendauf eingeflößt würde. Daß es an beiden bei so vielen Menschen noch immer gebricht, zeigt ja unwidersprechlich an, daß für diesen wichtigen Zweig menschlicher Bildung zu wenig geschah, und dafür das zarte, weiche und unverdorbene Gemüth der Jugend künftig von ihren ersten Bildnern besser in Anspruch genommen werden muß.

Wisset aber, gute Lehrer, die Ihr Euch mit mir begeistert für bessere Menschenbildung fühlt, daß der menschliche Geist nur langsamen Schrittes in dem Reiche der Wissenschaft vorwärts dringt und daher nur nach und nach damit zur Einsicht der bessern, uns für jenen heiligen Zweck zu Gebothe ste-

henden Mittel gelangt. Es geht den Priestern der Wissenschaft öfters wie jenen ersten Entdeckern der neuen Welt, daß sie das erste Uferland einer Insel schon für das dahinter liegende feste, reiche Goldland hielten. Nicht stehen bleiben, sondern immer weiter vorwärts schreiten, muß daher das Losungswort für jede Wissenschaft, und so auch für die Wissenschaft des Rechts und der Sittlichkeit lauten. Man denke nur an die Himmelskunde. So lange man im Vorhofe derselben stehen blieb, war sie nur Astrologie oder Sterndeuterei und jeder Große hatte — vor noch nicht langer Zeit — seinen Hofastronomen oder Sternwahrsager. Seitdem Kopernikus uns Gottes herrliches Sternen- und Sonnen-Regiment besser kennen gelehrt hat, ist jener Aberglaube verschwunden, wir erkennen die wundervolle gesetzliche Ordnung, wornach sich alle Himmelskörper untereinander bewegen, und können sie niemahls anschauen, ohne zu bethen: Dein Wille, Herr, geschehe wie dort im Himmel, so auch hier auf Erden!

Noch an Etwas muß ich Sie erinnern, liebe Lehrer, damit Sie begreifen, wohin wir damit hinauswollen. Sie wissen, wie abergläubisch die Welt noch vor nicht langer Zeit war; wie man noch auf allen Dörfern an Gespenster, feurige Männer, Drachen, Hexen und dergleichen glaubte und wie wenig die Predigten manches braven Geistlichen dagegen ausrichteten. Seitdem Sie aber Ihre Jugend mit dem von Gott so schön geordneten und gesetzlich eingerichteten Haushalte in der Natur um uns her vertraut gemacht haben, lacht Ihre Jugend über

sol-

solchen kindischen Aberglauben, und die Alten schämen sich, wenigstens es laut werden zu lassen, wie schwer es ihnen fällt, sich von solchem in der Jugend eingesogenem dummen Zeuge völlig loszumachen.

So ist auch ein besserer Fortschritt der Menschen in ihrer rechtlichen und sittlichen Bildung nur von einem weitern Fortschritte in der Wissenschaft des Rechtes und der Sittlichkeit bedingt. Beide werden noch nicht gehörig gekannt. So auffallend diese Behauptung vielen vorkommen mag, so wahr ist sie gleichwohl. Nicht einmahl noch hat man aufgefaßt, daß ihnen zwei ganz verschiedene Gesetzgebungen der Vernunft zu Grunde liegen, und folglich nicht eine in der andern enthalten ist. Nicht aufgefaßt, worauf dieser Unterschied beruht, und wie der Mensch zu beiden Offenbarungen Gottes gelangt. Die Rechtskunde ist auch eine Offenbarung Gottes. Bisher konnte man von beiden Wissenschaften sagen: du hörest sein Sausen wohl, aber du weißt nicht, von wannen er kommt, und wohin er führt. So wie man schon lange den Dampf kannte, aber nicht auf ihn achtete, und deßhalb seiner großen Vortheile entbehrte, die er uns jetzt zu leisten angefangen hat: so hat man zwar auf den wichtigen Unterschied beider göttlichen Gesetzgebungen fast vor 40 Jahren die gelehrte Welt aufmerksam gemacht, aber es damahls keiner Beachtung werth gefunden *). Jede Erweiterung einer Wissenschaft

*) Siehe "Grundlinien der Rechtswissenschaft oder des sogenannten Naturrechts von D. H. Stephani." Erlangen bei J. J. Palm 1797."

fordert eine gewisse Reife des Zeitalters, welche sich erst bei weiter gewonnenem Fortgange allgemeiner Bildung dann von selbst findet. Man glaube aber nur nicht, als ob das verschiedene, eigenthümliche Wesen beider göttlichen Gesetzgebungen schwer aufzufassen sey. Es gilt auch hier, was jener Weise sagte:

Die Wissenschaft, die alle Menschen nöthig haben
Hat Gott nur leicht bedenkt, nicht tief vergraben.

Die Wichtigkeit klarer Auffassung des verschiedenen Wesens beider Wissenschaft werden unsere Leser dann erst gehörig zu würdigen im Stande seyn, wenn uns gelungen seyn wird, diese Verschiedenheit Ihnen klar nachgewiesen zu haben, weßhalb wir solches bis zuletzt versparen. Wir nehmen jetzt das erstere Geschäft vor.

Bei den Lesern unseres Schulfreundes dürfen wir voraussetzen, daß Sie die Vernunft für das hohe Geschenk Gottes ansehen, wodurch er uns allein vor allen andern Geschöpfen das Vermögen verliehen hat, uns Kenntniß von der geistigen oder übersinnlichen Welt zu erwerben. So wie wir ohne leiblichen Sinn von der körperlichen oder sichtbaren Welt um uns her nicht das Geringste wissen würden, so auch nichts von jener höhern, geistigen Welt, wenn wir nicht für diese die Vernunft, dieß geistige Auge und dieß geistige Ohr empfangen hätten. So wie aber unser leibliches Auge die sichtbaren Gegenstände nicht selbst erzeugt, sondern nur für unser Erkenntnißvermögen in Empfang nimmt, so bringt auch unser geistiges Auge die Gegenstände der geistigen Welt nicht selbst hervor,

sondern überliefert sie nur unserm Geiste zur Gewahrnehmung, um solche durch Hülfe des Verstandes zu ordnen (er ist dieß ordnende Vermögen und sonst weiter nichts), wie letzteres es auch mit der ihm sich offenbarenden oder kundgebenden sichtbaren Welt macht. Beide Offenbarungen, der sichtbaren und der unsichtbaren Welt durch beiderlei Sinne, sind Anordnungen des Schöpfers, welche wir mithin als göttliche Kundmachungen zu verehren haben. Gott ist die Urquelle aller Erkenntnisse.

Die Menschen sehen sich schon lange im Besitze sehr vieler Kenntnisse aus dem Gebiethe der übersinnlichen oder geistigen Welt, ohne noch zum klaren Bewußtseyn gekommen zu seyn, daß sie solche lediglich nur ihrer Vernunft zu verdanken haben; Kenntnisse, deren die Thiere nur deßhalb entbehren, weil ihnen diese letztere gebricht. Kein Thier weiß etwas von der Zahlen- und Raumgrößenwelt, von der Seele und deren mannigfaltigem, wunderbarem Vermögen, von den unsern leiblichen Augen unsichtbaren Kräften und Gesetzen in der Natur, von Gott, dessen Eigenschaften und Zwecken bei seiner Weltregierung, von der Bestimmung des Menschen, von der Freiheit des menschlichen Willens u. s. w. "Du vernimmst sein Sausen wohl, du weißt aber nicht rc."

Unter diesen uns nur durch die Vernunft zu Theil gewordenen hohen Kenntnissen spricht keine unser eigenes Interesse mehr an, als die Kenntniß unserer von Gott empfangenen Bestimmung und dessen uns ertheilten Belehrungen zu deren wirklichen

Erreichung. Wozu bin ich denn eigentlich auf dieser Erde vorhanden, und worauf müssen daher auch alle meine Bestrebungen und Handlungen als den letzten Zielpunkt gerichtet seyn? So muß sich jeder Vernünftige selbst fragen.

Sehr laut antwortet hierauf uns Menschen die innere Stimme Gottes, welche zu uns spricht: *nach dem höchsten äussern und innern Wohlseyn* — nach einem *glücklichen* und nach einem *seligen* Daseyn — sollt ihr streben, und dadurch eigene Schöpfer desselben werden. Dazu hat Gott Euch mit allen nöthigen Kräften ausgerüstet; dazu Euch die Erde zum gemeinschaftlichen Wohnplatze angewiesen, und auch diese mit unendlich vielen Gütern bereichert. *Macht Euch diese Erde unterthan, schaffet Euch allen aus derselben ein Paradies!*

Bedingt ist die glückliche Ausführung dieses göttlichen Willens vorzüglich von der *Erleuchtung* der Menschen; denn was ist mit dummen Menschen anzufangen, was von diesen zu erwarten? — Von höchster Wichtigkeit hierbei ist, daß die Menschen die *beiden Offenbarungen Gottes* kennen lernen, wodurch er ihnen kund macht, welche *Gesetze* sie zur obersten Richtschnur ihres Willens (des Vermögens, sich zu Handlungen zu bestimmen) zu machen haben, wovon *das Eine jedem Menschen aus dem Reiche der Gemeinschaft*, in welchem sie alle zusammen auf dieser Erde leben, *ein eigenes Gebieth der Freiheit* oder Unabhängigkeit *ausscheidet*, um auf solchem ohne Beeinträchtigung von andern den Zweck seines Daseyns verfolgen zu können. Das *andere göttliche Gesetz* schreibt den Menschen

vor, welchen Gebrauch sie von allen in dieß ihr unabhängiges Gebieth fallenden Handlungen als vernünftige Wesen machen müssen. Jene erstere Gesetzgebung Gottes für das Reich der Gemeinschaft heißt die rechtliche; jene zweite für das jedem einzelnen Menschen darin zukommende freieigene Gebieth die sittliche *).

Beide göttliche Gesetzgebungen hat man bisher für einerlei gehalten, und daher aus der sittlichen die rechtliche, als in jener enthalten, abzuleiten gesucht, indem man sprach: was mir Gott durch das Sittengesetz als Pflicht zu thun oder zu lassen befiehlt, dazu muß ich auch ein Recht haben. Im Fortgange dieser Abhandlung werden unsere Leser selbst den Grund dieser Selbsttäuschung entdecken; hier sey es nur erlaubt, sie zum Selbstbewußtseyn hinzuleiten, daß beide Gesetzgebungen himmelweit verschieden sind. Denken Sie sich zu dem Ende nur den Fall, daß Sie einem Hausvater zur Unternehmung eines gewinnreichen Geschäftes 1000 fl. unter der Bedingung geliehen haben, solche pünktlich nach einem Jahre zurückzuzahlen. Das Jahr ist vorüber, aber der Zeitpunkt hat sich verspätet, wo jenes Geschäft sich erst einen gewinnreichen Erfolg versprechen kann. Das Recht hat der Gläubiger, den Schuldner mit Zwang zur Zahlung anzuhalten: so bestimmt es die Gesetzgebung für das Reich der Gemeinschaft. Eine andere in des ersten Brust befindliche Gesetzgebung

---

*) Wäre nur Ein Mensch Bewohner dieser Erde, so fände auch keine rechtliche Gesetzgebung statt. Dieß leuchtet jedem Verständigen von selbst ein.

sagt ihm aber: du sollst von dieser dir frei zustehenden Handlung keinen Gebrauch machen, sondern dir auf deinem freieigenen Gebiethe als Pflicht auflegen, ihm zur Abwehrung seines Schadens noch eine längere Zeit zu lassen. Wenn aber der Gläubiger so ädel nicht seyn und dem Sittengesetze nicht folgen will, darf der Schuldner sagen: das Sittengesetz erlaubt dir nicht, so ungütig gegen mich zu handeln; du hast folglich auch kein Recht, mich zu dieser Zahlung zu zwingen. — Dieß mag genug seyn, um die Thatsache darzuthun: es ist ein Unterschied zwischen sittlichen und rechtlichen Handlungen, obgleich ihnen beiden Ein oberstes Gesetz zu Grunde liegt, nähmlich: handle vernünftig oder dem dir in der Vernunft geoffenbarten Willen Gottes immer gemäß *). Diese Gesetzgebung Gottes theilt sich aber in zwei große Zweige, welche nie mit einander verwechselt werden dürfen. — Für dieses Mahl widmen wir unser weiteres Nachdenken der göttlichen Rechtskunde, und versparen eine nähere Beachtung der sittlichen Gesetzgebung Gottes für eine andere Zeit.

Ehe wir jedoch in unserer Untersuchung weiter vorwärts schreiten, können wir nicht unterlassen, unsere Leser auf eine Erscheinung aufmerksam zu ma-

*) Die Leser wollen nicht wähnen, als ob das Gewissen etwas davon verschiedenes sey. Wir nennen die Vernunft bei ihrem praktischen (den Willen zu bestimmenden) Gebrauche nur in so ferne öfters auch das Gewissen, als uns Gott durch solche seinen h. Willen zu wissen macht, und zwar auf eine gewisse, keinem Zweifel ausgesetzte Weise.

chen, welche klar beweist, welches Dunkel bis jetzt auf dieser Wissenschaft der göttlichen Rechtskunde lag. Die Sittenlehre hat man zwar für einen Hauptbestandtheil der Offenbarung gehalten, die Rechtslehre, welche doch mit jener gleichen göttlichen Ursprung hat, davon aber ausgeschlossen. Ja es hat selbst gelehrte Männer gegeben, welche dieß so ganz übersahen, und sich dem Wahne hingaben, als wären die Menschen selbst die Rechtsmacher oder Erzeuger, und als sey alles wirklich recht, was die Gesetzgeber in irgend einem Lande (z. B. die Sklaverei) für recht erklären. Uns ist das Recht göttlichen Ursprungs, und wir theilen daher schon lange unsere Offenbarungslehre in drei Hauptfächer ein: in die Lehre vom Glauben an Gott und sein göttliches Weltregiment; in die Rechts- und in die Pflichten-Lehre.

Der erste Akt der uns durch die Vernunft geoffenbarten Gesetzgebung ist die rechtliche, das Reich der Gemeinschaft betreffende, in welchem die Menschen hier zusammen leben, weil erst hierdurch einem jeden einzelnen Menschen das ihm eigen zugehörige Gebieth seiner Willensfreiheit ausgeschieden werden muß, ehe zum zweiten Akte derselben geschritten werden kann, um nun erst zu bestimmen, welchen Gebrauch jeder Mensch von diesen ihm zukommenden Handlungen als ein Vernunftwesen zu machen hat, in wie ferne er letzteres seyn will. Die Rechtskunde hat der Pflichtenkunde voranzugehen. Nicht nur diese Rangordnung hat man aus den Augen gesetzt, sondern auch, was das Unverantwortlichste noch dabei war, die Menschen nicht mit dieser göttlichen

Rechtskunde bekannt zu machen gesucht, als gehöre es nicht unter den Forderungen an menschliche Bildung oben an gesetzt zu werden: bildet die Menschen vor allen Dingen zu rechtlichen Wesen. Welcher Unverstand, für welchen die Menschheit bis jetzt so unaussprechlich büßen mußte!

Soll es damit anders werden, so muß die rechtliche Bildung des Menschen seiner sittlichen noch beigeordnet, und auf jene als letzterer noch voranstehend, wenigstens eben so großer Fleiß verwendet werden, als auf diese. Es ist nicht abgethan, den Menschen bloß von Jugend auf vorzupredigen, seyd gerecht; sondern sie müssen die Rechte der Menschen genau kennen lernen, sich von ihrer Göttlichkeit selbst überzeugen, und dadurch eine heil. Scheu vor ihren Verletzungen gewinnen. Wie oft trägt die Unwissenheit oder Mangel an Rechtsgefühle die Schuld bei den ungerechten Handlungen der Menschen!

Fortan wird man folglich an Euch, ihr Lehrer der Jugend, ihr Bildner einer bessern Menschheit die Forderung machen: weiht eure Schüler in die Kenntniß des göttlichen Rechtes ein, und flößt ihnen dadurch eine heil. Scheu vor aller Ungerechtigkeit ein. Um aber jedem etwannigen Mißverstande zuvorzukommen, wird ausdrücklich bemerkt, daß hier nur von der göttlichen Rechtslehre und nicht von der menschlichen die Rede ist. Letztere ist ein weitläufiges, bändereiches, sich täglich durch neue Gesetze noch immer mehrendes Werk, und ihr würdet sowohl als eure Schüler sehr bedauert werden müssen, wenn diese Zumuthung — die sich schon hier und da geäussert hat — in Ernst

an Euch gemacht werden sollte. Ein solcher Katechismus des Landrechtes oder der in einem Lande geltenden Rechtsgesetze gehört nicht für die Jugend, sondern für die herangewachsenen jungen Staatsbürger. Dieser enthält die *menschliche Rechtskunde*; für unsere Elementarschulen wird nur die *göttliche Rechtskunde* in Anspruch genommen. *Was Gott allen seinen Menschenkindern als Recht offenbaret, mit dem müssen auch diese wohl bekannt gemacht werden.* Man halte aber diese göttliche Rechtskunde für kein weitläufiges, schwer aufzufassendes Werk. Wie Gott nur durch wenige einfache Gesetze seine große Naturwelt, die Himmels- und Erdkörper nach seinem Willen leitet, so hat er auch den Menschen zur Leitung ihres Willens nach dem Seinigen nur wenige, einfache Gesetze vorgeschrieben. Und so wie die ganze Glaubenslehre sich auf wenige höchsteinfache Grundwahrheiten zurückbringen läßt, so auch alle göttlichen Bestimmungen über die Rechte, womit er seine Menschenkinder ausgestattet hat. Sie werden staunen, wenn wir Ihnen sagen, daß zur *Regulirung des rechtlichen Handelns in dem großen Reiche der Gemeinschaft*, in welchem die Menschen auf dieser Erde zusammen leben, es nur *dreier* Gesetze bedurft hat, welche wir *Sozialgesetze* getauft haben, weil sie das *Zusammenleben der Menschen auf dieser Erde gesezlich ordnen*. Was mit diesen göttlichen Sozialgesetzen zusammenstimmt, ist göttlich *recht*, so wie man göttlich unrecht heißt, was jenen entgegen ist. So ist auch *menschlich* oder *bürgerlich* recht, was mit den *menschli-*

chen Gesetzen eines Landes übereinstimmt, so wie das Entgegengesetzte menschlich Unrecht *).

Das erste Gesetz heißt das Gesetz der persönlichen Freiheit oder Unabhängigkeit und lautet befehlsweise: du sollst jeden Menschen für eine Person, das heißt, für ein Wesen achten, welches nur sich und Gott seinem Schöpfer angehört. Verbiethungsweise lautet es: du darfst keinen Menschen als eine Sache — als ein bloß zum Gebrauche vorhandenes Ding — behandeln. Nach diesem Gesetze bildet die ganze Welt zwei große Abtheilungen, wovon die erste die Sachwelt ausmacht, welche nur zum Gebrauche vorhanden ist, und die zweite die Personenwelt, wozu nur die Menschen gehören. Hiernach ist der Mensch Herr oder Eigenthümer seines Körpers und seines Geistes, seiner Einsichten und seiner Ueberzeugungen. Leistet er andern Dienste, so kann dieß nur eine Wirkung seines freien Willens, oder eingegangener rechtlicher Verbindlichkeiten oder Folge der Verschuldung seyn. Sklaverei, wie er noch in fernen Ländern ausgeübet wird, ist eine Handlung, welche jedes fromme, rechtliche Gemüth empöret.

Das zweite Gesetz ist das Gesetz der Gleichheit, welches befehlsweise lautet: All dein Thun auf dieser Erdenwelt dem Reiche der Gemeinschaft —

*) Den Satz summum jus saepe summa injuria (das größte Recht ist oft das größte Unrecht) enthält in dem Sinne die volleste Wahrheit, daß das, was das göttliche Gesetz für das höchste Recht erklärt, öfter ein unvollkommenes Menschengesetz für Unrecht gelten läßt.

wozu du dich berechtiget hälst, dazu sollst du auch alle Menschen berechtiget halten. Und verbothsweise: Du darfst nichts thun, wovon du glaubst, daß auch die andern Menschen nicht dazu berechtiget sind. Dieses Thun der Menschen bezieht sich theils auf den Genuß der von Gott für uns alle geschaffenen Güter; theils auf das Eigenthum, welches sich der Mensch erwerben kann; theils auf Verträge, welche die Menschen unter sich abschließen können. Die Güter, welche Gott für uns Menschen zum allgemeinen Gebrauche geschaffen hat, z. B. die Luft, die Sonnenstrahlen, die Flüsse, die Meere ꝛc. kommen nach dem Gesetze der Gleichheit allen Menschen zu, und es darf keiner von deren Mitgenusse ausgeschlossen werden. Ursprüngliches Eigenthum entsteht, wenn der Mensch an einer Sache durch seine Kraft etwas hervorbringt, z. B. an einem Holze die Gestalt eines Löffels, am Thone die Form eines Topfes, an einem Stein die Form eines Beils. Das Hervorgebrachte gehört zu seinem Personenreiche, und ist dadurch sammt seinem Stoffe für andere unzugänglich geworden. Secundäres Eigenthum nennt man das durch Schenkung, Tausch, Kauf ꝛc. an uns Uebergegangene. Wer das Eigenthum anderer verletzet, gehet dadurch auch des Rechtes verlustig, selbst ein Eigenthum zu haben*). Jeder Vertrag ist ein Uebereinkommen über gegenseitige Leistungen. Diese Verträge sind nur gerecht, wenn sie mit dem Gesetze der Gleichheit übereinstimmen.

*) Würden dieß unsere Gesetzgeber beobachten, man würde selten mehr etwas von Diebstahl hören.

Das dritte Spezialgesetz ist das Gesetz erlaubter Gewalt, welches uns nur alsdann die Befugniß zuspricht, Gewalt gegen andere auszuüben, wenn diese zur Vertheidigung unserer Rechte nöthig ist; beschränkt aber dieses Recht nur auf so weit, als es die Noth erfordert. Hiernach ist die in unsern Tagen so oft vorkommende Frage allein zu unterscheiden, in wie ferne die Todesstrafe rechtlich erscheint.

Diese drei Socialgesetze sind hinreichend alle im Leben vorkommende Fälle, sie betreffen das Personen-, Sach- oder Strafrecht zu entscheiden, und führen nicht nur zur Kenntniß aller Zwangsrechte (Rechte, zu deren Behauptung wir Gewalt anwenden dürfen) als auch der Zwangspflichten (Pflichten, zu deren Erfüllung wir bei andern nöthigen Falles Zwang anwenden dürfen) im Gegensatze der den Menschen zukommenden freien Pflichten, welche Gott ihrer Willkühr anheim gestellt hat.

Zur bessern Würdigung dieser drei göttlichen Sozialgesetze zur Bestimmung aller uns Menschen zukommenden Rechte, zu deren Schutze hauptsächlich Staaten und Obrigkeiten vorhanden sind, fügen wir noch folgende Bemerkungen bei.

1) Diese drei göttlichen Rechtsgesetze tragen als göttliche Erzeugnisse den Stempel der Unveränderlichkeit und Allgemeingültigkeit an sich. Menschliche Rechtsgesetze gelten nur an gewissen Orten, jene überall, wo man dem göttlichen Willen huldiget. Auch bedürfen sie wegen ihrer ursprünglichen Vollkommenheit nie einer Abänderung oder Ver-

besserung wie die menschlichen Gesetze, welche gar oft das Gepräge menschlichen Irrthums an sich tragen.

2) Die göttlichen Rechtsgesetze enthalten nie einen Widerspruch, dagegen nur eine geringe Vergleichung der Rechtsgesetze einiger Länder häufig eine Nichtübereinstimmung wahrnehmen läßt. Was in dem einen Lande für recht erklärt wird, gilt in einem andern für Unrecht, und so auch umgekehrt. Z. B. In einigen Ländern ist Sklaverei erlaubt, in andern aber verbothen.

3) Je mehr die menschlichen Rechtsgesetze mit den göttlichen übereinkommen, für desto vollkommener sind sie zu halten; je weniger aber dieß der Fall ist, desto mehr sind sie von diesem Ziele entfernt, und desto dringender thut eine Verbesserung derselben Noth.

4) Alle menschlichen Gesetze sind nur in so fern gerecht, als sie mit den göttlichen übereinkommen, und desto ungerechter, je mehr sie von diesen abweichen.

Doch es ist Zeit, unsere Leser auch noch auf die Wichtigkeit der Forderung aufmerksam zu machen, der rechtlichen Bildung des Menschen schon in Schulen die größte Sorgfalt zuzuwenden.

a) Schon an sich ist diese Forderung wichtig, weil wir keine größere an einander machen können, als: jeder betrage sich gegen den andern durchaus gerecht. Was hilft aber alles Predigen und alle Aufforderung zum gerechten Betragen gegen jedermann, wenn die Menschen den Umfang der menschlichen Rechte und Zwangspflichten nie kennen gelernt haben. Mit diesem rechtlichen Sinne unsere Schü-

ker in die Welt schicken, heißt daher diesen die größte Wohlthat erweisen und jenen den schönsten Empfehlungsbrief an ihre Mitmenschen ausfertigen.

b) Es ist darüber gestritten worden, welche Pflicht vorzuziehen sey, die Zwangspflicht der Gerechtigkeit, oder die freie Pflicht der Wohlthätigkeit gegen andere. Ohne Zweifel jene, weil jede Ungerechtigkeit eine so große Uebelthat ist, daß sie durch keine Wohlthat wieder gut gemacht werden kann. Der heilige Crispin stahl das Leder zu den Schuhen, womit er die Armen beschenkte, woran er sehr übel that. Laßt uns unsere Jugend lehren, daß sie dadurch schon allein allen ihren Mitbürgern die größten Wohlthäter werden, wenn sie immer gerecht gegen sie handeln.

c) Gar häufig überreden sich die Menschen, daß sie bei wohlthätigen Absichten ungerechten Zwang anwenden dürfen. Wie häufig wird auf diese Weise im gemeinen und im staatsbürgerlichen Leben gefehlt. Wir dürfen keinen Menschen zwingen, glücklich zu werden. Freie Pflichten dürfen wir nicht in Zwangspflichten verwandeln, wodurch nur Unheil gestiftet und die göttliche Ordnung umgekehret wird. Ich erinnere hier an die Pflicht der Wohlthätigkeit, welche man in England dem freien Jugendgebiethe entrissen und in das Zwangsgebieth herübergezogen hat. Diese Handlung der Ungerechtigkeit bedroht dieß Land mit gänzlichem Untergange.

d) Nichts flößt dem Menschen mehr das Gefühl seiner hohen Würde und seiner ganzen sittlichen Haltung mehr Kraft ein als ihm von Jugend auf Sinn für strenge Rechtlichkeit abzugewinnen, welche nie

weder zur Rechten noch zur Linken abweicht. Wie schön klingt uns jetzt noch das Lob des Fabrizius aus feindlichem Munde: das ist der Mann, der schwerer vom Wege der Gerechtigkeit abgelenkt werden kann, als die Sonne von ihrem Laufe.

e) Nur dadurch vermögen wir dem deutschen Nationalcharakter die Richtung zu geben, gerecht in allen Stücken zu denken und zu handeln, daß wir das kommende Geschlecht mit dieser Offenbarung Gottes in unserm Innern recht vertraut machen, und solches dazu anhalten von seiner frühen Jugend an, alle Zwangspflichten nicht für menschliche, sondern für göttliche Forderungen anzusehen, auf deren pünktliche Beobachtung das Heil aller und jedes einzelnen beruht.

f) Als Beweis der Wichtigkeit dieses nicht zu versäumenden Unterrichts in der göttlichen Rechtslehre darf auch noch angeführt werden, daß dieser den Weg bahnt, den tollen in unsern Tagen noch so häufig vorkommenden Wahn des ungebildeten Menschenhaufens zu zerstören, welcher unter der menschlichen Freiheit sich die Befugniß vorstellt, alles zu thun, was man will. Die göttliche Rechtslehre läßt deutlich erkennen, daß sie sich nur auf das den Menschen durch die allgemeine Sozialgesetze Gottes vorgezeichnete Gebieth des Rechts erstrecke. Unrecht zu thun, kommt nicht der menschlichen Freiheit, sondern nur der thierischen oder unvernünftigen Willkühr zu.

Noch bemerken wir zum Schlusse, daß der Lehrer sich nicht damit begnügen lassen dürfe, seine Schüler selbstthätig zur Kenntnißnahme dieser göttlichen Offenbarung des Rechts zu leiten, ihnen die Anwendung der Sozialgesetze durch Beispiele aus dem wirk-

lichen Leben oder auch aus der Geschichte nachzuweisen und dadurch ihre richterliche Urtheilskraft über Recht und Unrecht zu schärfen; sondern diese göttlichen Gesetze selbst auch in der Schule geltend zu machen. Diese bildet auch ein Reich der Gemeinschaft, in welcher recht und unrecht vielseitig ausgeübt werden kann. Hier werde der Mensch von allen, den Lehrer nicht ausgenommen, als Person und nie als Sache behandelt; hier lerne der junge Mensch den andern als ein freies Wesen achten, und jede sächliche Behandlung desselben für eine Greuelthat ansehen. Hier lerne er die gleichen Rechte aller auf die Vortheile der Schule ehren, das geringste Eigenthum der Mitschüler für ein unverletzliches Heiligthum ansehen, und keine andern Zwangspflichten von den andern fordern, als zu deren Erfüllung er sich selbst für verbunden erachtet. Hier lerne er die Nothwendigkeit achten, durch Strafen (gewisse Uebel) die Sinnlichkeit zu zwingen, sich den göttlichen Gesetzen der Ordnung gehorsam zu unterwerfen.

So werdet ihr uns rechtliche Menschen und Bürger erziehen, und hierdurch dem Staate und der Menschheit die größten Segnungen bereiten. **Ein gerechter Sinn ist und bleibt ewig die Krone der Menschenbildung.**

Stephani.

X.

Blicke in das Volksschulwesen der Schweiz zum Nachdenken über das deutsche — von Iltor.

Geschichtliche Wahrheit ist es, daß geordnetes Städtewesen sich zu allen Zeiten als der gedeihlichste Boden bewährt hat, aus dem die am längsten dauernden Erzeugnisse der Menschenbildung gewonnen werden konnten. Hauptsächlich gilt dieß von republicanischen Städten und den mit ihnen verbundenen, platten Landschaften. Letztere können und sollen in einem gesitteten Staate nie für sich ein abgeschlossenes Ganze bilden wollen. Die Interessen des Landbaues, der Gewerbe, des Handels und die höhern der Kirche, Schule und allgemeiner Cultur fordern durchaus ein inniges Verbundenseyn. Die Trennung der Landschaft Basel von ihrer reich begüterten Mutter gleichen Namens wirkt auf das dortige Volksschulwesen sehr nachtheilig zurück. Letztere schwebt nicht im ätherischen Raume geistiger Forderung und Befriedigung allein; ihre vermehrtere Fruchtbarkeit gewinnt sie aus dem Schooße der Erde. Ohne Lohn der Ehre und des Erwerbes würde jede Kunst bald verschmachten, so ist es gleich also mit dem Volksschulwesen. — Wenn nun größere Besonnenheit die übrigen schweizerischen Landschaften ihre Verbindung mit den Städten nicht trennen hieß, so kann hieraus nur Wohlthätiges für das Volksschulwesen entspringen. Politische Unruhen, seyen sie in einem monarchischen oder republicanischen Staate erfolgt, legen dem ungestörten Fortgange der

Menschenbildung stets stärkere oder schwächere Hindernisse in den Weg. Etwas Eigenthümliches haben die politischen Unruhen in einem republicanischen Staate. Sie erheben regelmäßig die Führer, welche das Volk durch Reden u. s. w. bearbeiteten, zu den Ehren- und Würdestellen empor. Diese Erneuerung aller Regierenden führt zwar gewöhnlich eine besondere, ja Geräusch machende Regsamkeit herbei; allein der anfängliche Eifer erkaltet gar häufig allzubald. Wie sich bei republicanischer Regierung des Schulwesens nach brausender Fluth sanfte Ebbe einstellet; eben so treten bei der Büreauregierung desselben bedenkliche Pausen ein, die lauten Trompetenstößen wieder Platz machen. Unsere Nachbaren in dem Thal- und Firnenlande, dem Ziele europäischer Reiselust, sind nach Beilegung ihrer giftigen Eintracht zerstörenden Händel mit neuen Schulorganisationen in Geburtswehen.

Die größern Kantone nehmen sich der Volksbildung eifriger an, als die Herren der Butter und des Käses — d. h. die kleinsten Kantone der innern Schweiz. Ungeboren ist noch das neu angekündigte Schulorganisations-Gesetz des Kantons St. Gallen. Rühmliches Walten findet deßhalb doch statt. Der Wille zum Bessern rührt sich, wenn er keine Illusion — Vorspiegelung, Maulmacherei der Regierenden ist. Man bebrütet dort den Plan, ein Schullehrer-Seminar und eine höhere Schulanstalt gemeinschaftlich mit dem Kanton Thurgau zu gründen. Ausschüsse beider Erziehungsbehörden kamen deßhalb in Weinfelden (Mitte Januars 1834) zusammen. Die Hoffnung des Gelingens strahlte nicht auf den Ange-

sichtern der Herren Kommissäre, als sie aus einander giengen. Jeder Kanton, wie verlautete, bot seinen Schoos zur Aufnahme dieser beiden Anstalten dar. Getrennt würden sie an ihrer Nutzbarkeit verlieren und so darf die höhere Menschenbildung Geduld üben.

Solche Kommissionen sind ein Lebenszeichen, das für das Schulwesen höchst rühmlich gegeben wird. Geschehen sie nicht auf Staatskosten — zur Entseckelung der öffentlichen Fonds; so können ihre Wiederholungen nur Nutzen bringen. Hier, bei dem republicanischen Staatshaushalte, geht es gleich langsam, wie bei dem büreaumäßigen Schulregimente; bei ersterem ist eine unermüdliche Lunge und im letzteren die Feder jenes gelehrten Narren nöthig, der über 30 Jahre mit der nämlichen Schwanen- oder Gänsespuhle geschrieben haben will — um mißliebige Verbesserungen theils den Herren Lehrern, theils den nächsten Vorstehern und übrigen hohen, höchsten und allerhöchsten Behörden abzugewinnen. Diese Behauptung leuchtet auch aus nachstehendem Beispiele wohl jedem nachdenkenden Leser ein.

Im Waadlande stach eine Petition einen papiernen Speer in die faule Seite des großen Raths zu Lausanne. Man verlangte, daß vier nothwendige Bedürfnisse befriedigt werden sollten: 1) ein Schullehrer-Seminar 2) höhere Besoldung der Landschullehrer 3) Dorfsbibliotheken und 4) einen durchgreifenden Unterrichtsplan. Dieß war alles vortrefflich. — Die Bestreitung der Kosten, schlug man vor, seyen durch Verringerung der Pfarrbesoldungen zu erobern. Das war, wenn nicht schmutzig, geitzig und neidisch

erdacht, doch gewiß ungerecht. Der Staatsrath übergieng dieses Projekt im Pflichtgefühle, man dürfe einen Stand nicht berauben, um dem andern aufzuhelfen. Das Schullehrerseminar verwandelte sich in eine Muster- d. h. Probirschule. Für jeden Kundigen muß diese Wendung der bessern Begründung höherer Volksbildung bedauerlich erscheinen. Dieß ist ein abermaliger Beweis, daß Staatenkünstler in ihren Beschlüssen meistens den Kassieren, nicht den Männern vom Fache folgen. Die innern Gründe und deren Verantwortung wollen wir ihnen zuversichtlich überlassen. — Mit den Dorfsbibliotheken und deren Begründung geht also das Waadland, wie Frankreich schwanger. Man hat sie auch in Bayern einzuführen durch höhere Winke versucht; ihr Anfang ist bereits durch die Regierungs- und Kreisblätter seit vielen Jahren gemacht. — Wer wollte an thatsächlicher Beantwortung dieser Frage zweifeln? Ist sie doch einmal in die Bildungsbegierige und derselben bedürftige Welt geworfen! — Ich zweifle nicht. — Mit den Dorfsbibliotheken wird es ohne allen Zweifel vorwärts gehen. — Ihre Vortruppen sind die begonnenen Pfennig-Magazine, die künftighin ihrer Aufschrift näher gerückt werden mögen! — Der vierte Punkt, nämlich ein durchgreifender Unterrichtsplan, ist im Waadlande noch nicht erledigt. — Wo in aller Welt wäre er?

Lenken wir unsern Blick gegen den Kanton Zürich. Er zählt ohngefähr 200,000 Einwohner; ihre 46,730 Schulkinder werden in 415 Alltags- und Repetirschulen unterrichtet. Unter letztern versteht man solche, welche von 12 bis 16 jährigen Schülern nur 2

oder 3 mal wöchentlich besucht werden. Seit 1803 wurden in diesem Kantone 24 neue Schulen gestiftet und 188 Schulhäuser eingerichtet; der letztern sind noch 41 neue nöthig. Die Gesammtzahl der Schulhäuser ist 335 und die Wohnungen der Schullehrer erreichen nur die Zahl 126. Ein bedeutender Geldaufwand wird zur Hebung dieses Uebelstandes sohin noch erfordert; beinahe größere erheischt die Verbesserung der Lehrersbesoldungen. Die kärglichste beträgt 60 fl. — die höchste 600 fl. — im Durchschnitte jedoch kommt auf eine nur 110 fl. —

Wie das Aeussere — so das Innere — jedoch mit einzelnen, höchst rühmlichen Ausnahmen. Ein vom Professor Hottinger öffentlich erstatteter Bericht, dem die Hauptpunkte hierüber entnommen sind, sagt sehr Beherzigenswerthes mit Fachkenntniß. — Ein Schulmeister, der zugleich Kreislehrer ist, ertheilt, gleich vielen andern, gar keinen Sprachunterricht. Meistens erscheine dieser als leeres Gedächtniß- und Formenwesen. Ueber das Schönschreiben, so wie über den Rechenunterricht lauten die kund gewordenen Urtheile sehr günstig. Jenem fehlt aber das Haupt, nämlich die Fähigkeit, eigene Aufsätze zu verfertigen, welcher Mangel freilich dem Unterlassen des Sprachunterrichts zu Schulden kommt. Im Rechenunterrichte wird der Fuß vermißt, nämlich das Denkrechnen. — Sehr rühmliche Erwähnung findet die Gesangbildung. Dieses wichtige Hülfsmittel zur religiösen Gemüthserhebung, zur Veredelung des Geschmacks und Belebung eines schuldlosen Frohsinnes unter dem Volke wurde von Vereinen und einzelnen verdienten Männern in jüngsten Zeiten gar sehr ver-

vollkommnet und dem allgemeinern Interesse näher gebracht. Hiebei wird ein allgemein beachtenswerther Umstand erwähnt. Die Militärschule der Züricher Kaserne solle den Sinn der erwachsenen Jugend fürs Sittliche und Schöne durch Einübung gehaltvoller Lieder sorgfältig bewahren! Zotenhafte Gesänge könnten hierdurch verdrängt werden. — Einfache, gemüthliche und frohe Lieder, welche mit Kriegs- und Schlachtgesängen im bunten Wechsel bei dem Militäre aller Staaten einzuführen seyen, würden als sehr ersprießliche Förderungsmittel zur allgemeinen Menschenbildung dienen. — Ihr Schullehrer in Uniformen und militärische Obern, — kommt euch diese Aeusserung zu Ohren — achtet auf diesen Wink! —

Methode und Lehrgang, Prämien und Klasseneintheilung geben die bunteste Schilderung vom Zweckmäßigen und dessen Gegentheil. In neunzehn Schulen wird der wechselseitige Unterricht angewendet. Die Unter-Exerciermeister seyen in manchen Schulen wegen ihrer Strenge verhaßter, als die Obern. Geistige, denkende Behandlung kann bei dieser maschinenmäßigen Schulhalterei wohl nicht herauskommen. Sie ist der traurigste Nothbehelf bei 200—300 Schulkindern mit einem Lehrer. — Oeffentliche Schulprüfungen erregen nur Theilnahme, wenn sie Sonntags Nachmittags in der Kirche abgehalten zu werden pflegen.

Eine herzzerreißende Schilderung von dem Nachtheile des Fabrikwesens in Beziehung auf die Menschenbildung vernimmt mein Deutschland! Giebt es in dir solche Mißbräuche, ja Sünden; so schweiget ihr Schriftsteller nicht stille bei solchem Frevel! Ihr

sollt sie unbekümmert ob der Gewinnsucht der Fabrikherren ans offene Licht hervorziehen! Lenket die Aufmerksamkeit der Obrigkeiten und des Publikums frühzeitig genug auf solchen Krebsschaden, ehe er am vielgliederigen Leibe des deutschen Volkes verderblich um sich greift. Der neue Zollverein wird ohne allen Zweifel das Fabrikwesen in den deutschen Gauen vervielfältigen. Da mögen väterliche Regierungen über euch, ihr Kinder der Armuth und Sorglosigkeit wachen! Vor geistiger und körperlicher Verkrüppelung sollen ihre Gesetze euch schützen. Regierungen und Volk, vernehmet frühzeitig genug eine Klage aus dem benachbarten Schweizerlande! Sie lautet: "Von den Fabrikherren sind hie und da Vorkehrungen getroffen worden, daß die Kinder zur Schule kommen müssen. Aber leider geschieht dieß alles nur auf Rechnung der armen Kinder selbst, und dem Uebel ist nicht nur nicht abgeholfen, dasselbe eher noch verschlimmert. — Oder man denke sich Kinder von 6 bis 12 Jahren, die von 5 bis 8 Uhr Morgens in der Fabrik gearbeitet haben, von 8 bis 11 Uhr in der Schule, nach ihr sogleich wieder in der Fabrik, um 1 Uhr wieder in der Schule und hernach wieder an der Arbeit bis zum späten, oft sehr späten Feierabende. Läßt sich von einem solchen Schulbesuche auch nur das Geringste erwarten? Ist es den armen, durch Arbeit und für ihr Alter durch allzu kurzen Schlaf ermatteten Kindern zu verargen, wenn sie die Schulzeit für eine Ruhezeit betrachten, und statt zu lernen, schlafen? Kann der eifrigste, treuste Lehrer die Aufmerksamkeit solcher erschöpften Kinder rege erhalten und wenn er es noch vielleicht durch Strafen

könnte, wird da nicht das Mitleid ihn hindern, und ihm Schonung und Nachsicht gebieten, wenn er kein Barbar ist? — Werden nicht aber diese Kinder die gute Ordnung in der Schule auf manche Weise stören, und die Fortschritte der übrigen Kinder hindern? O! es ist traurig und dem Jugendfreunde möchte das Herz bluten, wenn er es beobachtet, wie Kinder, die in den ersten Lebensjahren in der Fülle der Gesundheit blüheten, mit ihrem Eintritte in die Fabrik sogleich anfangen, körperlich zu welken; trauriger noch ist es, daß sie unter den, für ihr zartes Alter zu großen Anstrengungen, geistig völlig ersterben müssen! — Man trete in eine Schule an einem Fabrikorte ein und der Menschenkenner wird nicht nach den Fabrikkindern fragen müssen. Wenn nicht schon das körperliche Aussehen, die Verdrossenheit und Unaufmerksamkeit beim Unterrichte sie bezeichneten; ihre Ungeschicklichkeit, die nicht selten bei schwächeren Constitutionen an Stupidität grenzt, würde es thun. Man darf es beinahe als Regel annehmen, Kinder, die bei vorgerücktem Alter weder richtig lesen, noch schreiben, keine einfache Frage des Lehrers beantworten, noch die allergewöhnlichsten Gedächtnißaufgaben hersagen können, sind gewiß Kinder, die unter dem Einflusse der Fabriken leiden."

"Ernste Erwägung verdient ferner der Umstand, wie verderblich es auf das Verhältniß der Kinder zu den Eltern einwirken muß, daß diese für jene, so bald sie aus den Windeln gewachsen sind, nicht nur nichts mehr zu leisten haben, sondern Vortheil von ihnen ziehen. Wichtiger noch ist die Folge, daß so sehr vernachlässigte, von dem zartesten Alter an in

dem Maschinendienste abgestumpfte Kinder, so sehr alles Gefühl und Empfänglichkeit für religiöse und sittliche Belehrung, mit Ausnahme der von der Natur reicher begabten, verlieren, daß auch von dem spätern, sorgfältigern und gründlichern Religionsunterrichte für ihre geistige und sittliche Ausbildung wenig Erfolg mehr zu hoffen ist; denn diese, mit Recht so geheissenen Maschinen-Kinder sind nie zum freien Gebrauch ihrer geistigen Kräfte gehoben worden und weder dem Verstand noch dem Herzen konnte die nothwendige Vorbildung ertheilt werden." — Diese Klage ist gegründet. Der deutsche Pädagog hat nur in wenigen deutschen Fabriken Kinder beschäftigt gefunden; wo sie aber waren, da gab es Höcker, Ausschlag und anderes Eckelhaftes. Ihr Aerzte, habt ihr schon vielseitig und oft Regierungen und menschenfreundliches Publikum auf dieses Uebel aufmerksam gemacht? Hat irgend eine weise, fühlende Seele für die Maschinenkinder ihre Stimme erhoben — unterstützet sie, ihr Pädagogen! In diesem Punkte seied einig! — Deutschland, du ahmst das Zollwesen Englands nach; du willst gleich ihm durch Fabriken deiner Bürger Wohlstand heben; du thust wohl daran — allein rasch bestimme auch durch wohlthätige Gesetze das Verhältniß deiner zarten Kinder zu den Fabriken! Eile und säume nicht!

Die Züricher Pädagogen gestehen offen und frei: Die Lehrbücher sind die schwache Seite unsers Schulwesens. Sie sind zwar ordnungsgemäß vorhanden, allein so mangelhaft, so ungenügend, so sehr der geistigen Entwickelung der Kinder unangemessen und sogar hinderlich als irgend wo in der Welt. — Thäti-

ge Seelsorger und Lehrer sorgten aber von sich aus, dem Mangel abzuhelfen. In den Zürcherischen Landschulen werden daher auch angetroffen: die Straßburger-Tabellen, die Lesetabellen von Stern und Gersbach, der erste Theil des Basler Lesebuchs, die Waserschen Sprachtabellen; die biblischen Geschichten von Schmid, Rauschenbusch, Engels Geist der Bibel, Schultheß Kinderbibel; Zschocke's Schweizergeschichte, Schulers Thaten und Sitten der Alten; Irmingers Unterhaltungen für Landleute, Meili's Briefsteller und Schulfreund u. a. — Nur wenige deutsche Länder werden aufzufinden seyn, deren sämmtliche Schulen nach ganz gleichförmigen Lehrbüchern unterrichten müssen. Es wäre sehr traurig, wenn dieß so statt finden müßte. Der Eifer der Schriftsteller, gediegene Lehrbücher zu verfassen, würde dadurch gelähmt, der Speculationsgeist der Buchhändler niedergehalten, das Verlangen der Lehrer, so wie der Aufsichtsbehörden nach dem Bessern ungeweckt gelassen und er würde dadurch dem alten Unholdsgeiste, als ob das einmal obrigkeitlich Eingeführte unverbesserlich sey, gegen alle Maxime constitutioneller Staaten gehuldigt. Zweckwidrig wäre häufig abwechselnde Vertauschung der Lehrbücher. Diese würde Weisheit allerdings zu entfernen haben; allein ihre weise vorbereitete Veränderung schadet gewiß weniger, als die Gallopaden der ins Volksleben tief eingreifenden Polizeianordnungen.

Schulbücherzwang fördert die Volksbildung nicht. Will man sie aufrichtig fördern, woran weder in der Schweiz, noch in ganz Deutschland, gegründet zu zweifeln ist, so wird er auch wohl in beiden Ländern nicht mehr gesetzlich aufrecht er-

halten. Besteht vielleicht auch ein Land, in welchem ein Privilegium auf die Schulbücher irgend eine Zeit lang gegeben seyn sollte, so beruht solches auf falschen Voraussetzungen. Löset solches die Zeit nicht auf gesetzlichem Wege, so wird es doch gewiß nicht mit aller Strenge gehandhabt. Der Grund ist die tiefe Wahrheitsliebe, welche jedem rechtlichen Manne zur Behauptung drängen muß: der Staat ist keine Buchhandlung. Der Staat soll und kann die schädlichen Bücher unterdrücken. — Er darf aber nicht durch irgend eine bevorzugte Staatsanstalt Bücher als die beßten aufdrängen wollen. Seine Bücheranstalt liefere das Beßte und das Publikum zieht es gewiß ohne Zwang den Erzeugnissen der Privatbuchhandlungen vor. Keine Finanzspeculation adelt den Schulbücherzwang; sie ist von keinen erfreulichen Erfolgen begleitet. Glücklich daher sind die Schulen zu preisen, deren Unterbehörden es überlassen ist, welche Lehrbücher am zweckmäßigsten für diese Zeit, Schule und Gegend ausgewählt und eingeführt zu werden verdienen. Freie Concurrenz ist ein wohlfeilerer, sicherer und anständiger Hebel zur Emporhebung des Schulwesens, als die ewige Knute der Schulpläne. Letztere erwecken weniges Zutrauen mehr; Uebersättigung erzeugt sich frühzeitig durch Widersprüche. Wer kennt sie nicht? Der Künstler möchte schwer zu finden seyn, der ihre ehrenwerthe Legion auf eine Erbse brächte? —

Als allgemeiner Wunsch wurde noch eine veränderte Eintheilung der Schulkreise im Kanton Zürich gewünscht. "Der achte Kreis z. B. befasse ausser Sternenberg den schmalen Strich der Töß nach von Fi-

schenthal bis Kyburg, eine Strecke von wenigstens sechs Stunden lang und einer Stunde breit, durchschnitten von der wilden Töß und unwegsamen, wenigstens nicht fahrbaren Bergen, deren vier überstiegen werden müssen, um von Fischenthal nach Kyburg zu kommen. Ganz ähnlich ist der fünfzehnte Kreis, der von Dorlikon bis Steinenbach wohl eine Strecke von sieben Stunden beträgt. Daraus läßt sich begreifen, daß es in unserm Gebirge mehrere Schulen gibt, in welche seit achtzehn Jahren, oder vielleicht seit 1803 noch niemals ein Schulinspector gekommen ist und unter diesen gerade solche, wo Aufsicht und Visitation am meisten Noth thäte." — Lehrer, der du solches liesest, wünschest du dir vielleicht gleiche göttliche Befreiung von aller Aufsicht? Zu deiner Ehre würde es nicht gereichen. — Aehnliches wird schwerlich irgend wo in Deutschland zu finden seyn. Geschahe es aber, so öffne dich Actenschrank und lasse das bestäubte Papier der Schuld zum nützlichen Gebrauche! Deutsche Presse veröffentliche solche Fahrlässigkeit eben so in treulicher Absicht, als die schweizerische es that. —

Im Kanton Luzern regt sich gleichfalls ein besserer Sinn für die Volksbildung. Am 27. December 1833 stattete der dortige Gemeinderath einen Bericht über die Knabenschulen ab. Er verwarf die Absonderung der reichen von den ärmern Knaben, welche letztere in eine besondere Armenschule verwiesen wurden und trug die Errichtung einer Gewerbschule als ein nöthiges Bedürfniß vor. Das macht den wackern Berichterstattern wahre Ehre. Mögen sie dieses

Ziel erreichen und viele, ja alle deutsche Städte ihrem Beispiele folgen! —

Manches Steinchen an dem großen Baue des Volksschulwesens betrachteten wir im Obigen, dessen Stelle von einem starken Ecksteine eingenommen seyn sollte. Es giebt aber doch der letztern im lieben Schweizerlande gar viele. Zu ihnen rechnen wir den Inhalt folgender Bekanntmachung:

"Publication."

"Da der mit Ostern dieses Jahres einzuführende neue Schulplan für die Stadt Winterthur eine neue Besetzung aller Lehrstellen an drei verschiedenen Schulanstalten (mit Ausnahme des Religionsunterrichtes, für welchen schon gesorgt ist) erheischt, so wird hiedurch bekannt gemacht, daß alle Bewerber vorerst eines Wählbarkeitszeugnisses, von Seite des hochlöblichen Erziehungsrathes des Cantons Zürichs, bedürfen, und dann, unter Einreichung desselben, sich, innerhalb vier Wochen, von untenstehendem Datum an, bei dem Präsidenten des hiesigen Schulrathes, Herrn Alt-Oberamtmann Steiner, schriftlich zu melden haben, was von jedem Bewerber eventuell auf mehr als eine Stelle geschehen darf, wofern er sich für diese mehreren wahlfähig zeigt. — Die Aspiranten, welche nicht bisher schon durch Leistungen an den hiesigen Schulen ihre Tüchtigkeit bewiesen haben, müssen sich hier noch einer Prüfung unterwerfen. Hernach hinterbringt der Schulrath, wo möglich, für jede Stelle, der Bürgerschaft einen Dreiervorschlag, aus welchem sie den Lehrer oder die Lehrerin wählt.

Die Lehrer an der deutschen Schule erhalten, nebst ihrer fixen Besoldung, noch die Hälfte der Schul-

gelder, welche nach Verhältniß der Stundenzahl zu vertheilen ist.

An die Knabenschule sind zu wählen:

ein Lehrer der 1. Elementarclasse für 32 Stunden 600 fl. — 960 fl.
ein Lehrer der 2. Elementarclasse für 33 Stunden 675 fl.
ein Lehrer der Realclasse der untern Schule für 30 Stunden 750 fl.

An die beiden obern Abtheilungen:

ein Lehrer der deutschen Sprache für 26 Stunden 900 fl.
⸗ ⸗ der französischen Sprache für 30 Stunden 900 fl.
⸗ ⸗ ⸗ lat. u. griech. Sprache für 32 St. 1000 fl.
⸗ ⸗ ⸗ ⸗ ⸗ ⸗ ⸗ ⸗ 25 ⸗ 875 fl.
⸗ ⸗ ⸗ Völker⸗ u. Länderkunde für 22 St. 680 fl.
⸗ ⸗ ⸗ Mathematik u. Naturkunde für 24 St. 740 fl.
⸗ ⸗ ⸗ Arithmetik und Algebra für 19 St. 528 fl.
⸗ ⸗ ⸗ Schreibkunst für 16 Stunden 400 fl.
⸗ ⸗ ⸗ Zeichnungskunst und geom. Zeichnen für 21 Stunden 650 fl.
⸗ ⸗ ⸗ Singkunst für 7 Stunden 175 fl.

An die Mädchenschulen sind zu wählen:

eine Lehrerin der 1. Elementarclasse für 30 St. 400 fl.
⸗ ⸗ der 2. Elementarclasse für 30 St. 420 fl.
⸗ ⸗ der 1. Realclasse für 32 Stunden 500 fl.
ein Lehrer der 2. und 3. Realclasse für 32 St. 950 fl.
⸗ ⸗ des Rechnens für 9 Stunden 250 fl.
⸗ ⸗ des Gesanges für 8 Stunden 200 fl.
⸗ ⸗ des Zeichnens für 8 Stunden 225 fl.
⸗ ⸗ des Schreibens für 6 Stunden 150 fl.
eine Lehrerin der untern Arbeitsschule für 24 St. 240 fl.
⸗ ⸗ der obern Arbeitsschule für 22 St. 220 fl.

An die deutsche Schule sind zu wählen:

ein Lehrer der 1. Elementarclasse für 33 St.	520 fl.
„ „ der untern Realabtheilung für 36 St.	650 fl.
„ „ der obern Realabtheilung für 37 St.	720 fl.
eine Lehrerin für weibliche Arbeiten für 12 St.	120 fl.

Winterthur am 8. Januar 1834.

Aus Auftrag des Schulrathes:
Das Actuariat.

Aus dieser, absichtlich ausführlich mitgetheilten Publication ist ganz kurz die Wahl- und Ernennungsweise der Züricher'schen Lehrer ersichtlich. Wer seine vaterländische Besoldung mit den aufgeführten vergleicht, der bemerke, daß die dortigen Preise der Lebensmittel ⅛ bis $^1/_{10}$ höher zu stehen kommen, als z. B. in Franken. Gehen die Städte, wie Winterthur, mit gutem Beispiele voran, so wird es nicht fehlen, daß die vermöglicheren Landgemeinden folgen. — Heil dem Kanton Zürich, in welchem gegenwärtig ein besserer Geist für Volksbildung wehet, als zu der Zeit, da Pestalozzi von treuer Magd „Babeli" beaufsichtigt wurde! —

XI.

Würdigung der neuesten pädagogischen Literatur.

I. Ueber das Schulwesen überhaupt und einzelne Theile desselben.

1. Der Wittwen- und Waisenfreund. Eine

pädagogische Zeitschrift. Herausgegeben von dem Lehrer-Vereine des Isarkreises in Bayern. XIII. Bändchen. München, 1833, in Kommission bei J. A. Finsterlin.

Diese Zeitschrift nimmt immer mehr die Theilnahme aller Lehrer und Freunde der Volksschulen in Anspruch. In diesem Bändchen wird wieder öffentlich Rechenschaft abgelegt, welche Fortschritte die Unterstützungsanstalten sowohl für dienstuntauglich gewordene Lehrer, als auch für deren Relikten im Isarkreise, und nach dem musterhaften Vorgange dieses Kreises auch in einigen andern Kreisen gewonnen haben. Der Vermögensstand der erstern bestand im Stiftungsjahre in 1514 fl. und dieser ist in 9 Jahren zu 12,343 fl. gewachsen, wovon im Jahre $18^{31}/_{32}$ schon 9 dienstunfähige Lehrer 1043 fl. Unterstützung erhielten. Welche Wohlthat für diese armen Lehrer, und welch noch größere für die Schulen, welche hierbei in geistiger Hinsicht am meisten leiden. Die Wittwen- und Waisenkasse des Isarkreis hat in demselben Jahre bereits einen Vermögensstand von 60,028 fl. errungen (im Jahre $18^{22}/_{23}$ betrug derselbe nur 3040 fl.) wovon 36 Wittwen und 42 Waisen mit 2439 fl. unterstützt wurden. Die Wittwen erhielten jährlich 54 bis 72 fl. für sich und 12 bis 24 fl. für ein Kind bis zum 15ten Lebensjahre. Wie stechen dagegen die 10 bis 15 Thlr. wahre Bettelpension ab, welche in einigen preußischen Provinzen, z. B. in Thüringen, die Wittwen erhalten. Diesem Mustervereine des Isarkreises eifern die Vereine der Residenzstadt München, des Unterdonau- und des Regenkreises rühmlich nach. —

Die-

Diesem fügt der Stifter dieser preiswürdigen Anstalten Herr Schullehrer Anton Vitzthum zu Moosburg — den Gott reichlich dafür segnen wolle! — eine sehr lesenswürdige geschichtliche Darstellung über Entstehung und Begründung derselben bei. Im neunten Jahre selbst ein Waise, lernte er das Elend der Hinterlassenen kennen, und Gott weckte dadurch späterhin in ihm Gedanken, dem durch einen Lehrerverein ein Ende zu machen. Der Wahlspruch "Mensch hilf dir selbst, so hilft dir auch Gott" gab Ihm Muth alle großen Hindernisse und Schwierigkeiten glücklich zu besiegen: Historisch wird dabei erwähnt, daß schon im Jahr 1814 im Rezatkreise durch den damahligen Kreisschulrath alles zur Errichtung einer solchen Kreisunterstützungskasse bereitet war, und nur deßwegen die allerhöchste Bewilligung nicht erhielt, weil man eine dergleichen für das ganze Reich errichten wollte, was aber bis jetzt nicht in Ausführung kam. Offenbar ist es rathsamer, Kreisweise dafür zu sorgen, als durch allgemeine Centralisirung, welche durch Erfahrung in andern Zweigen des Staatshaushaltes sich nicht empfohlen hat.

Ferner enthält dieses Bändchen auch eine Abhandlung über die wichtige Frage: ob es gut und wünschenswerth sey, wenn die Volksschullehrer von den Gemeinden und nicht von der k. Regierung angestellt würden? Herr Lehrer Tröstermeier zu Weilheim hat sie vortreffiich beantwortet. Die Aeusserungen einiger gutmüthigen, die Sache aber nicht verstehender Landräthe gab Veranlassung zur Würdigung dieser Frage. Wir unterschreiben das Ergebniß: daß die Bildung eines bessern Geschlechtes dem Verderben

Preis gegeben würde, wenn man den so wenig dazu befähigten Gemeinden die Würdigung und Auswahl der Lehrer überlassen wollte. Es ist ein zur Anarchie führender Gedanke. — Der Rezensionen sind nur wieder wenig, aber sie betreffen die wichtigsten Schriften und sind in lehrreicher Kürze abgefaßt. Besonders empfehlenswerth ist der Elementarschüler nach dem k. b. Lehrplane, wovon bis jetzt 5 Bändchen erschienen sind, welche bei der Redaktion des Wittwen- und Waisenfreundes zusammen nicht mehr als 30 kr. kosten. Mögen wir vor einem stereotypen Normalbuche bewahret, und es der Konkurrenz der bessern Köpfe überlassen bleiben, einander durch Lieferung immer besserer Lehrbücher zu überbiethen. So wird kein Stillstand entstehen, der stets zum Rückgange führt. — Die von S. 123 — 166. angehängten Miszellen enthalten viel Schönes und Lehrreiches.

Z. Sechs Schulreden von D. Esajas Tegnér. Aus dem Schwedischen von D. Gottlieb Mohnike. Stralsund, Löfflersche Buchhandlung 1833. S. 119.

Der Dichter und Bischof Tegnér gehört nicht bloß Schweden, sondern auch unserm Deutschlande an, welches sich schon lange mit seinem ausgezeichneten Geiste und Herzen befreundet hat. In diesen 6 Schulreden gibt es der dichterischen Anklänge viele, aber noch mehreres reiflich Gedachtes über die Bildung der Jugend zu einer verständigern und bessern Nachwelt als das gegenwärtige Geschlecht. Um viele zum Lesen aller dieser Reden anzulocken, liefern wir hier eine kleine Blumenlese daraus.

In der ersten Rede als Aufseher des Gymnasiums zu Wexiö gehalten, erinnert er die Jugend an einen dortigen Schüler der Vorzeit mit folgenden Worten: "Wißt ihr, ihr Jünglinge, was für einen Platz ihr hier einnehmet; wißt ihr, welch ein Andenken er bewahrt? In diesen Lehrsälen wurde der Mann erzogen, dessen Ehre die Erde füllt, dessen Nahmen der Stolz der Nation ist. Denn er blühet nicht bloß in den Wäldern, so lange es eine Linäa gibt, sondern er scheint herrlich wie ein Stern an Nordens Himmel. Ihr seyd Linnés Landsleute, er ist in euern Thälern geboren. Habet Ehrfurcht vor dem großen Schatten; stellet euch vor, als schwebe er noch unsichtbar über der Schule seiner Kindheit. Nicht Einer unter Millionen kann werden wie Er; denn die Natur ruht sich lange aus, nachdem sie einen solchen Mann hervorgebracht hat. Aber wer will, kann seinen Fleiß und seine Wißbegierde haben."

"Niemand ist mehr oder weniger werth als das Rechte, was er will, oder das Wahre, was er weiß. Beides wird durch die Erziehung entwickelt."

"Die rechte Schulordnung liegt in der Brust des Lehrers. Kennt er sein Amt von Grund aus, liebt er es, sieht er seine Bedeutung ein, so werden die äussern Vorschriften für ihn nur was sie seyn sollen, eine Anweisung nicht zur Sklaverei, sondern zur Freiheit."

S. 6. heißt es: "Alle gegenwärtige Bildung muß sich entwickeln, aus einer vorhergehenden, und in ihrer Ordnung eine folgende vorbereiten. Wir müssen in dieser Beziehung ein Fortschreiten von Ge-

schlechte zu Geschlechte annehmen; und wenn es uns däucht, als würden wir einen Stillstand oder einen Rückgang gewahr, so sind dieß die Schulferien der Menschheit, absichtlich gegeben, um die Kräfte zu höhern Fortschritten zu stärken. Mit einem Worte: es muß eine Erziehung des Menschengeschlechts im Großen geben; das Protokoll darüber ist die Weltgeschichte."

S. 86. "Das große Problem der Erziehung ist nicht einzelne, sondern allgemeine und gleichzeitige Entwickelung, nicht Einseitigkeit, sondern Harmonie. Sie will nicht den oder jenen Zweig treiben, in voraus zu blühen, sondern sie will die Wurzel pflegen, so daß die Nahrungssäfte nach allen Seiten hin gleich vertheilt werden. Ich habe Jünglinge, ja Kinder gekannt, welche durch frühzeitige Entwickelung eines einzelnen Vermögens in Erstaunen setzten; aber sie hielten nicht, was sie versprochen, und der bewunderte Knabe wurde ein unbedeutender, ein alltäglicher Mann. Mit einem Worte: alle einseitige Ausbildung in der Kindheit ist oder führt zur Mißbildung."

Das Lesen der alten Römer und Griechen empfiehlt er S. 46. mit folgenden Worten: "Der Mann wendet sich auch in reifern Jahren mit Freude den alten Meistern zu. Oder wen gibt es, der nicht gerne wiederum ein Idyll lebte mit dem alten Homerus, oder ein Heldenleben mit Plutarchus? Wer lauscht nicht willig zum andern, vielleicht zum zehnten Mahle auf einen Sermon des Oberhofpredigers der Poesie, des Weisesten unter den Dichtern, des sokratischen Horatius? Oder wir stei-

gen auch hinab in die Tiefe mit Tazitus und denken die bodenlosen, die zentnerschweren, die weltumfassenden Römergedanken. Die Möglichkeit hierauf vorzubereiten und die Tempelpforten zu den Heiligthümern der Vorzeit zu öffnen, das ist in Wahrheit ein würdiges Ziel für den Lehrer der Schule, und wenn dieses erreicht wird, so ist seine Anstrengung nicht vergeudet für die Menschheit."

Besonders lenken wir die Achtsamkeit der Leser auf das, was auch Bischof Tegnér über die Wichtigkeit der Schreibübungen sagt, übereinstimmend mit dem, was in unserm Schulfreunde schon so oft hierüber geäussert wurde. S. 112. heißt es: "Ich halte nichts für nützlicher und bildender als schriftliche Uebungen und Aufsätze über welchen Gegenstand, der innerhalb der Fassungskraft des Schülers liegt. Ich will nicht behaupten, daß man jetzt im Allgemeinen zu viel lieset, aber es leidet keinen Zweifel, daß man zu wenig schreibt. Bloßes Lesen läßt den Geist in einem mehr oder minder passiven Zustande; denn es ist eine Thätigkeit ganz anderer Art, mit welcher man die Gedanken anderer auffaßt, und mit welcher man seine eigenen findet und ordnet. Der, welcher schreibt, ist gerade dadurch gezwungen, seine Seele lebhafter ausbreiten zu lassen, seinen Gegenstand von mehreren Seiten zu betrachten, so wie auch den Vorrath dessen, was er gelernt hat, näher zu mustern. Diese Bewegung der Seele ist es, welche nicht bloß die Sprache, sondern auch den Verstand und das Urtheil, ja die Erfindungsgabe stärkt und bildet u. s. w."

3. Ueber die erste methodische Anleitung zum schriftlichen Ausdrucke. Ein Beitrag zur Methodik des Elementar-Unterrichts aus der Taubstummen-Schule des Schullehrer-Seminars zu Soest. Münster, bei Fr. Regensberg, 1833. S. 52.

Bald wird wieder ein großer Schritt zur Vollendung der Elementarbildung gewonnen seyn! Die Stimmen des Schulfreundes: die Kunst, seine Gedanken richtig niederzuschreiben, für eine Hauptaufgabe der Elementarschule zu halten, nicht so lange bei dem so leicht und einfach zu erlernenden Buchstabenmahlen und bei der Orthographie stehen zu bleiben; und nicht dem Wahne zu huldigen, als müßten wir in unsern Schulen lauter Kalligraphen (Schönschreiber) für die Welt bilden — scheint nun endlich durchzudringen. Dort in Schweden stellt Bischof Tegnér den Satz auf: ein Hauptfehler unserer Schulen bestehe darin, daß zu wenig geschrieben und folglich zuviel gelesen werde; und im Preußischen Westphalen sucht ein eben so ädler Bischof, der uns alle so liebe, und um das Schulwesen so hochverdiente Herr Oberkonsistorialrath Natorp obiges durch gegenwärtige Schrift in wirkliche Ausführung zu bringen. Bisher wußten die meisten Lehrer nicht, welchen Weg sie einschlagen sollten, um ihre Schüler bald zur Fertigkeit zu bringen, ihre Gedanken richtig niederzuschreiben. Die ädle Zeit verschwendeten sie durch die elende Kopiermethode der Buchstabenzeichenkunst, und die mechanische Methode der Rechtschreibung, wobei das so viele zeitraubende

Dictandoschreiben benutzt wurde, über welches der wackere **Winkler** in diesem Bändchen den Stab gebrochen hat. In dieser vorliegenden kleinen Schrift, auf Befehl des k. Provinzial-Schulkollegiums zu Münster in Westphalen bekannt gemacht und von Natorp mitunterzeichnet, macht der Taubstummenlehrer Herr Kuhlo zu Soest sein Verfahren bekannt, wie er seine Taubstummen zu eigentlicher Schreibkunst — der Kunst, seine Gedanken richtig niederzuschreiben — führt. Eine andere bessere Methode kann auch in Schulen von hörenden Kindern nicht angewendet werden, weil sie auf der einfachen Regel beruht: **führe deine Schüler in einem abgemessenem von der Sprachlehre vorgezeichneten Stufengange und selbstthätiger Weise dahin, ihre Gedanken auf dem Papiere eben so wie in ihrem Kopfe zu ordnen.** Nach der, wie es scheint, auch zu Soest bereits eingeführten **genetischen** Schreibmethode, lernen die Taubstummen schon in 6 Wochen das Buchstabenzeichnen, so weit es für den ersten Unterricht nöthig ist. Warum sollen eure **hörenden** Schüler, ihr Herren Lehrer, nicht auch diese Kunst in so kurzer Zeit erlernen? Die orthographischen Uebungen verwirft Herr Kuhlo ganz. Nach dem Mißbrauche, welcher damit bisher getrieben wurde, mag Er, besonders bei Taubstummen, recht haben. Aber bei hörenden Schülern kann und muß schon früh auf Befolgung der Regel gesehen werden: schreib wie du sprichst oder liesest. Späterhin erst mache man sie in der Rechtschreibung noch fester, indem man sie lehrt, auch auf Abstammung und den Schreibunterschied gleichlautender Wörter zu achten.

Nun beginnt der selbstthätige eigentliche Schreibunterricht in grammatischer Stufenfolge: sie lernen aus Buchstaben Sylben bilden. In wie ferne hierzu einsylbige Wörter (wie in unserer Fibel) gewählt werden, ist dieß recht, weil dabei zugleich auf die bezeichnete Sache hingewiesen werden kann, und mithin die Schüler kein Wort gedankenlos niederschreiben. Was sollen aber die Taubstummen sich bei sinnlosen Sylben denken? Von einsylbigen Wörtern steige man dann zu mehrsylbigen weiter fort.

Mit dem ersten Hauptworte (denn wir haben zwei, und nicht wie Herr Kuhlo meint nur eines) wird mit Recht der Anfang gemacht. Die Schüler müssen die Dinge anschauen, und ihren Nahmen niederschreiben, und zwar in der einfachen und mehrfachen Form. Hierauf läßt Er Eigenschaftswörter (Beilegewörter) und Geltungsbegriffe (Gattungs- oder Begriffswörter) folgen. Wir rathen bei den Nahmenwörtern die Schüler anzuhalten, sogleich die drei Gattungen derselben, die Eigennahmen von Personen und Städten und Ländern (Karl, Berlin, Deutschland) Gattungsnahmen (Tisch, Fenster, Kopf) und allgemeine (die Stelle jener vertretenden) Nahmen (Ich, Du, Er rc.) unterscheiden zu lernen. Dieß bahnt von selbst den Weg, sie mit dem Deute- und dem Zahlworte bekannt zu machen, was hier übergangen wird, und doch ein so bedeutsamer Sprachtheil ist. Wie leicht ist es nicht, die Schüler auf die Nothwendigkeit des Deutewortes bei den Gattungsnahmen hinzuführen, welchen so viele Dinge führen, weßwegen man durch das Deutewort andern Menschen andeuten muß, welches Ding wir meinen, das mit so

vielen Dingen seiner Gattung einen und denselben Nahmen führt. Dieselbe Nothwendigkeit lernt der Schüler im Gebrauche des Zahlwortes auf gleiche Weise leicht erkennen, wozu auch das Ein, Eine gehört, welches wegen seines so häufig vorkommenden Gebrauches, viele bethöret hat anzunehmen, es sei ein nichtbestimmendes Bestimmungswort, so widersinnig auch schon dieser Nahme lautet. Hierauf würden wir auch mit Herrn Kuhlo die Verbindung der Nahmenwörter mit Eigenschaftswörtern (Beilegewörtern) folgen lassen, weil durch Beilegung dieser zu jenen noch etwas an ihnen (was aber nicht immer Eigenschaften sind, z. B. der heutige, der gestrige Tag, dieser und jener Knabe) bestimmet wird. — Nun geht es an das Zustandswort, das aber zu unserm Bedauern von dem so achtungswerthen Berichtserstatter noch nicht gehörig gewürdiget wird, wie wir aus dem unrichtigen Nahmen Zeitwort, und dem ihn mit Unrecht entzogenen Nahmen Hauptwort sehen, welche Benennung ihm mit dem Nahmenworte deßwegen zukommt, weil beide die Hauptbestandtheile des Satzes, dieses Kernes aller menschlichen Erkenntniß ausmachen. Es ist von unendlicher Wichtigkeit, die Menschen auf die Wahrnehmung hinzulenken, daß wir nicht bloß die Dinge, sondern auch ihren Zustand — die Art, wie sie sind oder ihr Daseyn äussern, wohl aufzufassen, indem auf der Richtigkeit dieser Wahrnehmung alle Wahrheit beruht. Dieß wird uns den Weg bahnen, die Menschen künftig besser vor Irrthum zu bewahren, der in nichts anderen als in unrichtig aufgefaßten Sätzen besteht. — Doch wir bre-

chen in der Beurtheilung dieser gehaltvollen kleinen Schrift in der Hoffnung ab, daß kein Lehrer, welcher die Wichtigkeit der eigentlichen Schreibekunst für Elementarschulen einsieht, und darin künftig etwas Ausgezeichnetes leisten will, sie selbst zu lesen und zu studiren unterlassen wird.

II. Lehrbücher.

4. Anfangsgründe der ebenen und sphärischen Trigonometrie für den Schulunterricht von K. Koppe, Oberlehrer zu Soest. Mit 2 Figurentafeln. 1833. Hannover in Commission bei Gebrüder Hahn. S. 148. 12½ Sgr.

Strenge und Deutlichkeit im Vortrag empfiehlt dieses Lehrbuch von der günstigsten Seite, wobei übrigens der Verfasser versichert, die Methode des Hrn. Prof. Ohm befolgt zu haben.

5. Anleitung zur Länder- und Völkerkunde für Bürger- und Landschulen, sowie zum Selbstunterricht (e). Von **Dr.** W. Fr. Volger, Rector zu Lüneburg. Erste Abtheilung: Europa. Dritte verb. und vermehrte Auflage. Hannover, 1833 in der Hahnschen Hofbuchhandlung. S. 348. Mit 4 sehr nützlichen Uebersichtstabellen.

Wir haben schon früher die geographischen Arbeiten des wackern Volger nach Verdienst gewürdi-

get, und sehen aus den wiederholten Auflagen, daß auch das Publikum sich von ihrem so vorzüglichen Werthe überzeugt hat. Wir fügen bloß bei, daß wir bei genauer Durchsicht gefunden haben, wie viel Fleiß der Verfasser auch auf die durch den Fortgang der Zeit nöthig gewordenen Verbesserungen verwendet hat. So lesen wir z. B. bei dem neuen Königreich Griechenland die neuesten Veränderungen beigefügt.

6. Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautirmethode von D. H. Stephani. 47te verbesserte Auflage. Erlangen in der Palmschen Verlagsbuchhandlung. 1834. S. 56. 6 kr.

Die Verlagshandlung sorgt noch immer für guten Abdruck und höchstwohlfeilen Preis, um allen Schulen es zu erleichtern, die vom Erfinder der Lautirmethode nach weiser Stufenfolge verabfaßte Fibel, ohne großen Aufwand einführen zu können. Die schnell aufeinanderfolgen Auflagen beweisen, daß das Vaterland solches dankbar anerkennt. Wie ist es aber auch möglich, sich des Wesens und der Vortheile dieser Methode zu bemächtigen, ohne den Lehrgang des Erfinders genau einzuhalten? Und ihn in besondere Fibeln überzutragen, dürfte mit deutscher Ehrlichkeit nicht zusammen stimmen. Anhänge zu derselben, mehrere Lesestücke für die ersten Leseschüler enthaltend, würden dagegen eine verdienstvolle und belohnende Arbeit seyn.

7. Französische Sprachlehre für Schulen und zum

Privatunterricht (e) von J. F. Schaffer. Neunte verbesserte und stark vermehrte Auflage. Hannover, 1833 in der Hahnschen Hofbuchhandlung. S. 524. 21 gr.

Die öftere Auflage dieser Sprachlehre ist die beßte Rezension derselben, weßhalb wir zu unserm frühern günstigen Urtheile über solche nichts weiter beizufügen wissen.

8. Der Elementarschüler nach dem k. baierischen Lehrplane von Anton Vitzthum, Lehrer in Moosburg. V. Bändchen. Lehrkurs der deutschen Sprachlehre. 1. Abthl. Verfasser: A. Heilingbrunner, L. zu Wasserburg. 1833. in Commission der Krüllschen Buchhandlung in Landshut. S. 108.

Dieser Kurs ist bestimmt für Schüler von 8—10 Jahren und enthält die Lehre von den Wörtern, ihrer Klassifikation, Bildungs- und Beugungsweise. Das Neueste aus der Sprachkunde ist, mit geringen Ausnahmen, treulich benutzt, und alles sehr faßlich vorgetragen, weßhalb dieses Büchlein gewiß viel Gutes stiften wird.

III. Musik und Gesang.

9. Vier und zwanzig zweistimmige Schullieder für Knaben- und Mädchenstimmen von J.

Mendel, Organist an der Hauptkirche zu Bern.

Die immer höher steigende Fluth von Schulgesängen legt dem Rezensenten die Pflicht auf, eine strenge Sichtung rücksichtlich der Lieder sowohl, als auch der musikalischen Kompositionen vorzunehmen.

Es soll der Schule nichts dargeboten werden, was nicht Geist und Herz zugleich anregt; vor Allem aber muß dieselbe bewahrt bleiben, was dem jugendlichen Leichtsinne und der ohnehin vorherrschenden Sinnlichkeit Vorschub leisten könnte. Ein frommer, Tugend und Liebe lehrender Geist muß in den Liedern athmen, damit sie die Jugend zu allem Schönen und Edlen begeistern. Die Musik muß den allgemein gültigen Gesetzen der Tonsetzkunst überhaupt und insbesondere dem Texte entsprechen. Dieß ist der Maßstab, nach dem wir vorliegende Schullieder beurtheilen müssen.

Der Titel zeigt uns zwei Auffallenheiten. Wozu der Beisatz: "für Knaben- und Mädchenstimmen"? Beider Stimmen haben gleiche Qualität; es versteht sich also von selbst, daß Schullieder sowohl für Knaben, als für Mädchen bestimmt sind. Dieß ist also ein Pleonasmus, der von Hr. Mendel's Sprachbildung keine günstige Meinung einflößt. Das zweite Auffallende ist, daß Hr. Mendel diese Lieder "seinem lieben Freunde und Lehrer, Hr. Hoforganisten Rink", gewidmet hat. Dieß ist an sich etwas Unschuldiges, zeugt wohl auch von schuldiger Ehrerbietung und Dankbarkeit. Im vorliegen-

den Falle aber scheint die Dedikation den Zweck zu haben, ein schwaches Werk durch eine Auctorität zu empfehlen.

Die Wahl der Lieder können wir nicht loben. Viele sind so gedankenleer, daß sie mehr das Prädikat einer gedankenlosen Reimerei verdienen. Dabei behandeln sie oft einen Gegenstand, der nichts weniger Geist und Gemüth anregt und erhebt, vielmehr einen kindischen Leichtsinn zu empfehlen scheint, wie z. B. in Nro. 10. V. 3. „Rein, wie der Himmel über ihr (der Jugend) Und rein schlägt ihre Brust, Der Wiesengrund ist ihr Revier, Der Stecken ihre Lust; Mit Blumenketten ausgeputzt, Und Blumen in der Hand, Den Kopf mit Federn aufgestutzt, Wer hat ihr Glück erkannt?" Einige andere Lieder haben bloß für die Schweitzer Sinn und Bedeutung. Was sollte sich ein deutscher Knabe dabei denken, wenn er singen müßte: "Bei uns auf den Alpen ꝛc." In dem Liede Nro, 6. ist ein Grammatikalfehler. Es heißt nämlich im 1. Vers: "Süße, süße Ruhe schwebt über das Gefilde; soll heißen: über dem Gefilde; ferner ein sinnstörender orthographischer Fehler im 2. Vers: Ruh' erquickt des Landmanns Fleiß in der stillen Hütte. Er vergießt (soll heißen vergißt) den sauern Schweiß in der Seinen Mitte. Solche sinnentstellende Fehler sollten streng vermieden werden. Die in die Sammlung aufgenommenen religiösen Lieder könnten uns mit dem Ganzen einigermaßen wieder versöhnen; allein man hat sie ja in den Gesangbüchern und die Choräle dazu müssen als kirchliche Gesänge ohnehin eingeübt werden. Demnach erscheint also ih-

re Aufnahme überflüssig und vermag dem Werke keinen höhern Werth zu verleihen. —

Ueber die musikalischen Kompositionen haben wir im Allgemeinen zu bemerken, daß sehr häufig gegen die erste kontrapunktische Regel des zweistimmigen Satzes verfehlt worden ist. Es folgt gar oft auf eine kleine Sexte in gerader Bewegung eine reine Quinte und umgekehrt. Ein gebildetes Ohr findet eine solche Fortschreitung von selbst schon gemein und geistlos; von einem Tondichter aber kann man die Kenntniß und die Anwendung jener Regel verlangen. Geschieht das nicht, so wird man versucht, entweder Mangel an Kenntniß oder Talent zu vermuthen und so seinen Beruf zur musikalischen Komposition in Zweifel zu ziehen. Dieser Zweifel entsteht auch, wenn wir die Melodieen an sich betrachten. Wir entdecken darin keine Spur von großer Erfindungsgabe. Man sieht es ihnen zu sehr an, daß sie Einen zum Vater haben; wir vermissen die Manchfaltigkeit, den Reichthum der Ideen, die bei einem gehörigen Vorrath von musikalischen Materialien durch den Text leicht erweckt werden. In Nro. 1. vom vorletzten zum letzten Takt herüber findet eine falsche Stimmenführung Statt. Das d sollte in's c und dieses in's h gehen. Die Melodie unter Nro. 3. ist dem Texte ganz und gar nicht angemessen. Dieser handelt von dem Tode Jesu und verlangt eine einfache, ruhig sich bewegende Musik. Diese untergesetzte Musik dagegen hat einen muntern Karakter, ist viel zu hüpfend und drückt das Gefühl des frommen Schmerzes nicht im Entferntesten aus. Schon die Taktart ist sehr übel ge-

wählt. Die Musik paßte gut zu einem erotischen, aber nicht zu einem Charfreitagsliede. Im 12. Takte ist überdieß ein grober Fehler. Es wird da von Es in Be modulirt und doch geht die zweite Stimme von a in g herunter, statt in b hinauf, wodurch ein ungewisser Schluß gemacht wird. Zu den beiden Liedern: "Seht, wie die Tage sich sonnig erklären" ꝛc. und "Wie schön ist's im Freien" ꝛc. haben wir weit bessere Kompositionen, als sie Hr. Mendel dazu geliefert hat. Wenig musikalischen Sinn hat auch Nro. 18.

Aus dem bisher Gesagten schließt sich von selbst, daß diese Schullieder unsre Empfehlung nicht erhalten können, weil sich neben dem Guten und Zweckmäßigen so manches Fehlerhafte und Unzweckmäßiges zeigt. Stellt man sie neben Nedelmann's und Erk's Leistungen dieser Art, welche bei einem ungleich größern Umfange fast lauter Vortreffliches darbieten, so werden diese überflüssig erscheinen.

10. Neuestes vollständiges musikalisches Wörterbuch, enthaltend die Erklärung aller in der Musik vorkommenden Ausdrücke für Musiker und Musikfreunde, auf eine neue Manier bearbeitet von Joh. Andr. Christ. Burkhard, zweitem Pfarrer und Localschulinspektor zu Leipheim.

Der Herr Verfasser hat sich früher schon durch eine Generalbaßschule als einen theoretisch gebildeten Musiker rühmlichst bekannt gemacht und schon sein

Name

Name hat dem Rezensenten im voraus eine günstige Meinung von seinem Wörterbuche eingeflößt. Dieß Vorurtheil hat sich auch bei Durchsicht des Werkes mehr als gerechtfertigt. Es ist ein in jeder Bezie-hung vortreffliches Werk, das dem Fleiße des Hrn. Verfassers die größte Ehre macht. Alle auf Musik Bezug habende Ausdrücke und Fremdwörter sind auf das Genügendste erklärt und verdeutscht; alle musikalischen Instrumente, die es jetzt gibt und je gegeben hat, sind darin kurz und deutlich beschrieben. Die Eigenthümlichkeit dieses Werkes, wodurch es sich von Werken ähnlicher Art sehr vortheilhaft unterscheidet, ist die, daß nicht jeder Ausdruck einzeln in alphabetischer Reihenfolge erklärt ist, sondern daß eine gewisse Anzahl zusammen gehöriger oder auf einander sich beziehender Ausdrücke unter einem Hauptartikel im Zusammenhange ihre Erklärung erhalten. Jedes Wort steht zwar in der alphabetischen Ordnung, aber es ist auf den Hauptartikel, in welchem es erklärt wird, hingewiesen. So findet man unter dem Artikel: "Orgel" alle dazu gehörigen Theile in einer zusammenhängenden Orgelbeschreibung benannt und erklärt. Diese Methode hat aus zwei Gründen unsern ganzen Beifall; einmal, weil dadurch die Trockenheit des Wörterbuchs einigermaßen vermieden und es interessanter gemacht wird; zweitens, weil dadurch dem durch Wörterbücher so leicht erzeugten, unverbundenen und ungeordneten Wissen vorgebeugt wird. Wir können dieses Werk Musik-Lehrenden und Musik-Lernenden nicht genug empfehlen. Koch's musikalisches Lexikon ist zwar weitläuftiger, aber nicht reichhaltiger und ist wenigstens um das dreifache theu-

rer. Dieses Wörterbuch empfiehlt sich also neben seiner Zweckmäßigkeit und Reichhaltigkeit auch durch seine Wohlfeilheit. Druck und Papier sind gleichfalls lobenswerth.

IV. Lesebücher.

11. Deutsches Lesebuch für Töchterschulen. Erster Kursus für Mädchen von 8 — 11 Jahren. Sammlung aus deutschen Dichtern und Jugendschriftstellern von E. Oltrogge. Hannover, 1833. im Verlage der Hahnschen Hofbuchhandlung. S. 398.

Dieses Lesebuch ist weder von einer Vorrede noch einer Uebersichtstabelle begleitet, um daraus abnehmen zu können, welchen Zweck und Plan sich der Sammler dabei eigentlich vorgesetzt hat. Zwar ist auf dem Titel noch angegeben, daß es Materialien enthalten soll zur Belebung des Gefühls für das Gute und Schöne, zur Erweckung des Interesses für die wichtigsten Zweige des Wissens und zur Beförderung des richtigen Lesens und Verstehens, wie des richtigen geläufigen Sprechens und Schreibens. Von einem nähern Fingerzeige zum Gebrauche dieses Zweckes haben wir aber nirgends eine Spur gefunden. Auch scheint dem Verfasser von unsern klassischen Schriftstellern kein großer Vorrath zur Hand gestanden zu seyn, um daraus etwas in seiner Art Vollkommenes zu liefern. Es reiht sich daher bloß an unsere gewöhnlichen Lesebücher an, und mag zur Abwechslung von Mädchen

dieses Alters mit Nutzen und Vergnügen gelesen werden.

12. Gustav und Klara oder würdige Beschäftigung guter Kinder bis zum zwölften Lebensjahre. Ein Büchlein für Söhne und Töchter des Mittelstandes. Vom Pastor H. W. Bödeker zu Hannover. Mit einem Titelkupfer. Daselbst 1834. in der Hahnschen Hofbuchhandlung. S. 75.

Kinder des bezeichneten Alters werden dieses Büchlein nicht nur sehr anziehend geschrieben finden, sondern aus demselben vieles zur Bildung ihres Geistes und Herzens schöpfen.

13. Interessante Lebensbeschreibungen berühmter Männer für Jünglinge. Mit 1 Kupfer. Kitzingen bei C. P. J. Gundelach. S. 118.

Diese Schrift enthält die Lebensbeschreibung Kaisers Heinrich IV., dessen bußfertige Stellung vor dem Pabste zu Canossa das Kupfer darstellt; des Weltumseglers James Cook, und der V. J. Düval's. Schreibart und Darstellungsweise verdienen alles Lob. Wir wünschen deßhalb, daß diese Sammlung fortgesetzt werde; denn nichts ist zweckmäßiger, als die Jugend erst mit den Hauptpersonen der Geschichte bekannt zu machen, ehe ihr letztere im Zusammenhange vorgetragen wird.

Schlußworte.

Die sehr gediegenen Aufsätze in diesem Bändchen nahmen so vielen Raum ein, daß daran dießmahl nur wenig für Würdigung der neuesten pädagogischen Schriften übrig blieb. Da uns die bevorstehende Ostermesse eine reiche Aernte daran verspricht, werden wir diese Rubrik desto reicher auszustatten uns im Stande sehen.

Schellhorn, A., Leitfaden zur Verwaltung des Pfarramts in seinen Dienstverhältnissen gegen den Staat im Königreich Baiern, mit 1 Nachtrag. gr. 8. 2 fl. 42 kr

— — dessen 2r Theil oder das Volksschulwesen im Königreich Baiern seit seiner organischen Einrichtung, für Schulvorstände und Lehrer, mit 1 Nachtrag. gr. 8. 1 fl. 6 kr

Schmids, X. K. von, Leitfaden zum Unterricht in der christkatholischen Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen für Sonntagsschulen. 4te verb. Aufl. gr. 8. 36 kr

Uebungsbuch zum schriftlichen Rechnen, enthaltend die nöthigen Rechnungsregeln, sehr viele Beispiele und eine Menge Uebungsaufgaben. gr. 8. 54 kr

Wörlein, J. W., Rechnungsaufgaben für baiersche Volksschulen. Nach Türk, Stephani, Pöhlmann, Dinter rc. methodisch bearbeitet. gr. 8. 1 fl. 30 kr

Wolfs, J., Musterblätter zu einer einfachen und leichten deutschen und lateinischen Handschrift. 18 Blätter aufgezogen und in Futteral. 3te Aufl. 30 kr

